



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**“CONVÉM APROVEITAR E EDUCAR PELOS MÉTODOS PRÓPRIOS”:
A POLÍTICA EDUCACIONAL DO SPI E A EDUCAÇÃO FORMAL ENTRE OS
INDÍGENAS POTIGUARA NA PARAÍBA (1932-1967)**



DÁRCYA JEANNE SILVA DE ARAÚJO

**JOÃO PESSOA - PB
2023**

**“CONVÉM APROVEITAR E EDUCAR PELOS MÉTODOS PRÓPRIOS”:
A POLÍTICA EDUCACIONAL DO SPI E A EDUCAÇÃO FORMAL ENTRE OS
INDÍGENAS POTIGUARA NA PARAÍBA (1932-1967)**

DÁRCYA JEANNE SILVA DE ARAÚJO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências parciais para obtenção do título de Mestra em História.

Orientadora: Prof. Dra. Surya Aaronovich Pombo de Barros
Área de Concentração: História e Cultura Histórica
Linha de Pesquisa: História e Regionalidades

**JOÃO PESSOA - PB
2023**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663c Araújo, Dárcya Jeanne Silva de.

"Convém aproveitar e educar pelos métodos próprios"
: a política educacional do SPI e a educação formal
entre os indígenas Potiguara na Paraíba (1932-1967) /
Dárcya Jeanne Silva de Araújo. - João Pessoa, 2023.
137 f. : il.

Orientação: Surya Aaronovich Pombo de Barros.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação indígena. 2. Serviço de Proteção aos
Índios. 3. Indígenas Potiguara. 4. Paraíba - Indígenas.
I. Barros, Surya Aaronovich Pombo de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376.7(=1-82)(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

"CONVÉM APROVEITAR E EDUCAR PELOS MÉTODOS PRÓPRIOS": A política educacional do SPI e a educação formal entre os indígenas Potiguara na Paraíba (1932-1967)

Dissertação aprovada em sessão pública em 28 de Junho de 2023

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. SURYA AARONOVICH POMBO DE BARROS

PPGH-UEPB

Orientadora

Prof. Dr. ESTÊVÃO MARTINS PALITOT

PPGA-UEPB

Examinador externo ao Programa

Prof. Dr. EDSON HELY SILVA

PPGH-UFPE

Examinador externo à Instituição

*E quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto
um olho chora, o outro espia o tempo procurando
a solução.*

(EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*, 2020, p. 114)

AGRADECIMENTOS

Impossível seria completar essa jornada sem algumas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão dessa fase, o mestrado. Primeiramente, às populações indígenas no Brasil, especialmente aos Potiguara, por serem fonte de inspiração e resistência. Quanto mais conheço e estudo as histórias coletivas e individuais, mais me sinto conduzida à refletir sobre a vida, sobre a sociedade brasileira, sobre políticas públicas, sobre tanta coisa da vida particular e cidadã, confrontada em minhas convicções e atraída a me envolver com a causa indígena para além das paredes da universidade.

Agradeço carinhosamente à Profa. Surya Aaronovich, não apenas por ter aceitado ser minha orientadora, como também por todo o apoio, empatia e paciência durante o processo de escrita, contribuindo com seus apontamentos, críticas e sugestões. Agradeço também pelo período em que estive de licença, necessária para me tratar contra o câncer, quando sempre procurava saber como eu estava, oferecendo palavras de ânimo. A forma como você pacientemente me apoiou me deu segurança para acreditar que ainda seria possível concluir o mestrado.

À profa. Cláudia Lago, a pessoa incrível responsável por me apresentar a temática indígena há alguns anos, por me orientar durante a graduação, contribuindo ricamente para a minha formação enquanto pesquisadora.

Aos Professores dos PPGH/UFPB que diligentemente se dispuseram a compartilhar seus conhecimentos em um período tão difícil e desafiador como foi a pandemia de Covid-19. Agradeço, especialmente, ao prof. Tiago Bernardon que, quando coordenador do programa, orientou-me e à minha turma na árdua tarefa de experienciar o mestrado durante a pandemia.

Aos Professores que aceitaram compor a banca de defesa, titulares e suplentes, prof. Edson Silva, prof. Estevão Palitot (titulares), prof. Ângelo Emílio e profa. Kelly de Oliveira (suplentes), imensa gratidão!

Aos meus colegas de mestrado, agradeço a experiência de, mesmo à distância, possibilitarem ricas discussões. À Geraldo Júnior, técnico administrativo do PPGH/UFPB, por todo o apoio e orientação concedida para requisição da licença para tratamento de saúde e posteriores prorrogações dos prazos, necessários para concluir a dissertação interrompida pelo tratamento contra o câncer.

Agradeço a minha mãe, Dicélia Silva, e ao meu pai (*in memorian*), Jean Martins, pelo constante incentivo ao estudo desde muito jovem. Vocês sempre incentivaram nos incentivaram, a mim e a minhas irmãs, à leitura, sendo esse um fator decisivo para os caminhos de construção do conhecimento trilhados por todas nós. Especialmente a minha mãe, agradeço por todo o cuidado durante o tratamento e também durante a escrita da dissertação – ainda mais nesses últimos meses, quando parte das refeições eram feitas na sua casa para poupar-me o tempo de preparo, sobrando, assim, mais tempo para a escrita.

Às minhas irmãs, Janecely e Girlayne, por toda a força, preocupação e divertidas conversas. Às minhas sobrinhas e sobrinho, Bianca Vitória, Isadora e Jean Segundo, que foram parte do bálsamo em dias de estresse e cansaço físico e mental. Ao meu marido, Júnior Gadelha, pelo apoio e compreensão durante as aulas do mestrado e escrita da dissertação, lembrando-me constantemente que eu conseguiria concluir, ainda quando eu mesma não acreditava.

Aos meus colegas de trabalho, com quem eu passo grande parte do meu dia. Obrigada por me apoiarem durante todo o mestrado, ouvindo exaustivamente sobre a minha pesquisa, tendo o cuidado de não atrapalhar as aulas quando eu as assistia durante o expediente. Além disso, foi ao lado de vocês, principalmente, experimentando o medo e a incerteza, que sobrevivi aos dias de pandemia, quando o trabalho não apenas se intensificou em horas, mas também em demanda e estresse. Gratidão, ainda, pelo apoio e cuidado durante o tratamento.

Agradeço aos amigos e amigas, especialmente, Aline, Renatha, Tamiris, Jéssica e Larissa, cujos encontros e conversas eram verdadeiras lufadas de ar fresco em dias quase insuportáveis. À minha amiga de décadas, Raquel, por mesmo longe fisicamente, estar tão próxima. Você sempre foi uma inspiração para mim!

Agradeço também à equipe de saúde, dentre médicos, médicas, enfermeiros, nutricionista e farmacêuticos, cujo trabalho me permitiu chegar viva ao dia de hoje. O conhecimento de vocês aplicado no meu diagnóstico e tratamento contra o câncer de mama me fez valorizar ainda mais o conhecimento científico e o SUS. VIVA A CIÊNCIA hoje, amanhã e sempre!!!

Por fim, gratidão à Deus, pela força concedida para que eu pudesse fazer o possível, fazendo Ele, então, aquilo que não era alcançável a mim: o impossível.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo discutir a política e ação indigenistas, no âmbito educacional, do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) entre os Potiguara, habitantes na região do litoral norte da Paraíba. A análise ocorreu a partir da atuação do Posto Indígena Nísia Brasileira, entre os anos de 1932 à 1967. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, discutimos a política educacional proposta pelo órgão tutelar e como ocorreu a sua implantação e funcionamento. Partindo do pensamento indigenista republicano que fundou o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), ressaltamos como o caráter pedagógico assumido pelo órgão direcionou sua ação escolarizadora à formação do indígena enquanto cidadão e trabalhador nacional. Destacamos como essa ideologia baseava-se na concepção positivista de que o *ser indígena* consistia numa condição transitória, cabendo ao Estado operar a obra *civilizatória* na condução dessas populações a um estado *evolutivo* superior. Contribuíram como fontes principais, a documentação oficial do Posto Indígena São Francisco/Nísia Brasileira, da Inspetoria Regional 4, a legislação do SPI e os boletins internos do órgão. Abordamos o cotidiano a partir das relações entre os diferentes sujeitos envolvidos no âmbito do espaço escolar, ressaltando em que medida as práticas pedagógicas eram constituídas para o disciplinamento do indígena e sua conformação à lógica capitalista de formação para o trabalho. O debate proposto se assenta nos conceito de *colonialismo interno*, sistematizado pelo sociólogo mexicano Pablo González Casanova, e *corpos dóceis*, elaborado pelo francês Michel Foucault. A construção teórica parte da reflexão sobre como, mesmo após processos de independência política, os Estados-nação perpetuam práticas coloniais de dominação e exploração interna, configuradas no seio das relações entre as elites (econômicas, políticas, intelectuais e burocráticas) e grupos subalternizados. O SPI se apresentava, nesse sentido, como uma instituição da ossatura estatal reproduzindo tais práticas. Na esfera educacional, as escolas para indígenas da agência tutelar se configuravam como instituições disciplinares voltadas ao exercício do poder através de coerções sutis. Entre os Potiguara, a formação educacional não apenas evidencia a ação indigenista do órgão voltada à construção do indígena como trabalhador rural, mas, principalmente, como cidadão nacional. Por outro lado, foi possível observar estratégias de resistência, a partir desse processo de educação, elaboradas pelos indígenas frente à tentativa de homogeneização pretendida pelo órgão tutelar.

Palavras Chave: Serviço de Proteção aos Índios; Educação indígena; Potiguara; Paraíba.

ABSTRACT

This research aimed to discuss the indigenous policy and action, in the educational field, of the Indian Protection Service (SPI) among the Potiguara, inhabitants of the northern coast of Paraíba. The analysis took place from the performance of the Indigenous Post Nísia Brasileira, between the years 1932 to 1967. Through bibliographical and documentary research, we discussed the educational policy proposed by the tutelary body and how its implementation and operation occurred. Starting from the republican indigenist thought that founded the SPILTN, we emphasize how the pedagogical character assumed by the organ directed its schooling action to the formation of the indigenous as a citizen and national worker. We highlight how this ideology was based on the positivist conception that being indigenous consisted of a transitory condition, leaving the State to operate the civilizing work in leading these populations to a superior evolutionary state. The official documentation of the São Francisco/Nísia Brasileira Indigenous Post, Regional Inspectorate 4, Indian Protection Service and Nacional Workers Locations legislation and the body's internal bulletins contributed as main sources. We approached daily life from the relations between the different subjects involved in the scope of the school space, emphasizing the extent to which the pedagogical practices were constituted for the disciplining of the indigenous and their conformation to the capitalist logic of training for work. The proposed debate is based on the concept of internal colonialism, systematized by the Mexican sociologist Pablo González Casanova, and docile bodies, elaborated by the Frenchman Michel Foucault. The theoretical construction starts from the reflection on how, even after processes of political independence, nation-states perpetuate colonial practices of domination and internal exploitation, configured within the relationships between elites (economic, political, intellectual and bureaucratic) and subaltern groups. The SPI presented itself, in this sense, as an institution of the state structure reproducing such practices. In the educational sphere, the tutelary agency's schools for indigenous people were configured as disciplinary institutions aimed at the exercise of power through subtle coercion. Among the Potiguara, educational training not only highlights the agency's indigenist action aimed at building the indigenous person as a rural worker, but, above all, as a national citizen. On the other hand, it was possible to observe strategies of resistance, based on this education process, developed by the indigenous people in the face of the attempted homogenization intended by the tutelary body.

Keywords: Indian Protection Service; Indigenous education; Potiguara; Paraíba.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Posto Indígena Nísia Brasileira (Fot. 227) s.d.....	65
Imagem 2 – Casa de Farinha. Posto Nísia Brasileira (Fot. 092). s.d.....	70
Imagem 3 – Hasteamento da Bandeira Nacional pelos indígenas Bororo. Mato Grosso, 1943.....	75
Imagem 4 – Escola de sapataria. Posto Dantas Barreto. Águas Belas. s.d	77
Imagem 5 – Desfile na Semana da Pátria, os índios Kaingang prestam continência em frente ao palanque presidencial, RS. s.d	80
Imagem 6 – Frequência escolar, agosto de 1954. Posto Indígena General Dantas Barreto.....	82
Imagem 7 – Frequência escolar, março de 1949. Posto Indígena Paraguassu.....	85
Imagem 8 – Alunos indígenas trabalham na horta da escola indígena do Rio Uaçá, AP, 1948.....	90
Imagem 9 – Aldeamento São Francisco, Posto Nísia. Escola Alíp (Fot 009). s.d.....	95
Imagem 10 – Esboço da planta das Escolas Dr. Antônio Estigarribia (escola da sede) e Alípio Bandeira (escola da região da Aldeia São Francisco), 1965.....	97
Imagem 11 – Aldeamento São Francisco, Posto Nísia. Escola Alíp. (Fot. 008). s.d.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Áreas de município incluídos nas Terras Indígenas Potiguaras.....	16
Quadro 2 – Teses e dissertações sobre política indigenista educacional do SPI.....	24
Quadro 3 – Materiais escolares enviados ao PI Nísia Brasileira em nov/1950.....	101
Quadro 4 – Professores indígenas das escolas do Posto Nísia Brasileira.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNPI – Conselho Nacional de Proteção aos Índios
CTRT – Companhia de Tecidos Rio Tinto
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IR-4 – Inspetoria Regional 4
MAIC – Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
PAT – Posto de Alfabetização e Tratamento
PI – Posto indígena
PIA – Posto de Atração
PIC – Posto de Criação
PIF – Posto de Fronteira
PIN – Posto de Assistência, Nacionalização e Educação
PIVIC – Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica
PROLICEN – Programa de Licenciaturas
RIHGB – Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
RMAIC – Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
S.D. – Sem data
SE – Seção de Estudos
SOA – Seção de Orientação e Assistência
SPI – Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TI – Terra Indígena
UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Os Potiguara na atualidade.....	13
Os caminhos da pesquisa	17
Entre a pesquisa, a pandemia e o câncer.....	29
CAPÍTULO 1 – “TRAZENDO-OS POR MEIOS BRANDOS Á ESFERA DA CIVILIZAÇÃO”: O INDÍGENA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL.....	33
1.1 As bases político-ideológicas do indigenismo republicano.....	33
1.2 O pensamento indigenista na República e as influências positivistas.....	43
CAPÍTULO 2 – “E DE TODO ESSE TRABALHO, RESULTA QUE O ÍNDIO TORNA-SE UM ÍNDIO MELHOR”: A TUTELA ESTATAL E A ATUAÇÃO DO SPI NA PARAÍBA.....	49
2.1 A criação do Serviço de Proteção aos Índios e o poder tutelar no século XX.....	49
2.2 Os Potiguara e o Posto Indígena Nísia Brasileira.....	61
CAPÍTULO 3 – “ENTRE O ÍNDIO NÔMADE E O TRABALHADOR NACIONAL”: A POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO DOS INDÍGENAS E O PROJETO CIVILIZACIONAL DO SPI.....	72
3.1 O papel da escola na formação do indígena como trabalhador nacional.....	72
3.2 O modelo escolar do SPI: do Regulamento de 1936 ao Programa Educacional Indígena de 1959.....	79
CAPÍTULO 4 – “VAI ELA CUMPRINDO A SUA GRANDIOSA MISSÃO DE DIFUNDIR A LUZ DA SUA INSTRUÇÃO”: A EDUCAÇÃO FORMAL ENTRE OS POTIGUARA DA PARAÍBA.....	94
4.1 As escolas do PI Nísia Brasileira.....	94
4.2 Sujeitos do espaço escolar: entre estudantes e Professores.....	104
4.3 O controle dos corpos e o cotidiano das escolas.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
FONTES.....	124
Armazém da Memória.....	125
Museu do Índio.....	126
REFERÊNCIAS.....	132

INTRODUÇÃO

*Qhip nayr uñtasis sarnaqapxañani*¹.

A epígrafe acima trata-se de um provérbio da etnia Aymara (Bolívia) que intitulou o prefácio da obra *Oprimidos pero no vencidos* (2010), da historiadora e socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui, numa referência à multitemporalidade que perpassa o pensamento da autora. Apesar desse pensamento não integrar a base teórica na qual pautaram-se as discussões propostas nessa dissertação, o provérbio indígena suscitou profunda reflexão sobre a importância de se olhar para o passado, questioná-lo e reescrevê-los a partir de outras perspectivas, percebendo existências que, por séculos, foram silenciadas.

Discutir a política e ação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), especificamente sua atuação na esfera educacional entre os Potiguara, foi também descortinar parte da história dessa população. Foi partindo da compreensão das formas de opressão e das diferentes estratégias de resistência, tecidas nos vários contextos relacionais construídos entre o órgão tutelar e os Potiguara na primeira metade do século XX, que buscamos também entender como esse povo tem [re]existido e resistido aos múltiplos projetos de assimilação durante séculos, permanecendo perseverante nas mobilizações por direitos na atualidade. Nessa perspectiva, convidamos você, leitor(a), para olhar para o passado e, então, caminhar – e refletir – pelo presente e pelo futuro.

Os Potiguara na atualidade

Nos últimos séculos, o discurso oficial sobre os povos indígenas no Nordeste foi construído para descaracterizar a afirmação étnica dessas populações, buscando conferir validade a projetos de expropriação territorial e da mão de obra indígenas. Expressões como “caboclos”, “remanescentes” ou “índios misturados” (OLIVEIRA, 2004; PALITOT, 2005) foram utilizadas para referenciar os indígenas como estratégia semântica, numa concepção de que a presença indígena nessa região, partindo de uma perspectiva de *pureza cultural*, restringia-se ao passado, invisibilizando a existência e resistência dessas populações. Não raro, os próprios indígenas utilizavam-se do termo *caboclo* para se autoreferirem. Contudo, como

¹ Tradução: “Olhando para o passado para caminhar pelo presente e pelo futuro”. *Vide*: CUSICANQUI, Silvia Rivera. “Mirando al pasado para caminar por el presente y el futuro (qhip nayr uñtasis sarnaqapxañani)”. **Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado Aymara y Qhechwa 1900-1980**. 4. ed. La Paz, Bolivia: La mirada salvaje, 2010, p. 17-68.

elucidou Silva (2017, p. 19):

A atribuição da identidade de “caboclo” não pode ser lida como um “abandono da condição de indígena”, mas simplesmente como produto de um regime político que não oferece espaços nem reconhece direitos aos que venham a explicitar sua condição étnica.

Sob essa categorização, os Potiguara foram, por muito tempo, desconsiderados pelas autoridades como indígenas², alegando estarem em processo de aculturação. Mesmo diante das argumentações de que os Potiguara estavam em vias de completa assimilação, diante de diferentes iniciativas de extermínio físico e étnico, os indígenas continuaram a empreender estratégias de resistência ante os distintos contextos de conflitos nos quais estiveram historicamente envolvidos, sendo reconhecidos na atualidade como um dos povos indígenas mais numerosos no Brasil (IBGE, 2012).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010³, os Potiguara constituíam uma população estimada de 20.554 indivíduos, dos quais 15.240 habitavam Terras Indígenas (TI) e 5.314 fora delas, sendo 10.347 homens e 10.207 mulheres. A área habitada pelos Potiguara é localizada na região do litoral norte paraibano, composta por 32 aldeias⁴, onde situam-se duas TI demarcadas e homologadas: TI Potiguara e TI Jacaré de São Domingos.

A TI Potiguara foi demarcada em 1983 e homologada em 1991, com extensão de 21.238 hectares, onde habitam cerca de 9.000 pessoas, entre indígenas e não indígenas. A TI de Jacaré de São Domingos foi demarcada em 1988 e homologada em 1993, com extensão de 5.032 hectares. Vivem na terra indígena 448 indivíduos, também entre indígenas e não indígenas. Uma terceira terra indígena, a TI Potiguara de Monte-mór, está demarcada desde 2009, aguardando apenas a homologação. A mesma possui extensão de 7.487 hectares e população de 10.106 pessoas, entre indígenas e não indígenas.

² Como abordaremos no primeiro capítulo, ocorreu em 1923 a visita oficial de Dagoberto de Castro e Silva, emissário do SPI, para verificar a presença de indígenas na Paraíba que justificasse a implantação de um Posto do serviço federal. Na ocasião, o representante do órgão não reconheceu os Potiguara como indígenas, opinando pela não instalação do PI. Não obstante o parecer contrário, em 1932 foi implantado um PI na Baía da Traição/PB (PERES, 2004).

³ Os dados utilizados foram referentes ao Censo 2010 pois, não obstante a iminência da divulgação do Censo 2022, até o momento da conclusão do texto da dissertação, os dados não haviam sido oficialmente publicizados e disponibilizados pelo IBGE.

⁴ No município de Baía da Traição: Akajutibiró, Bem Fica, Bento, Cumarú, Forte, Galego, Lagoa do Mato, Laranjeiras, Santa Rita, São Francisco, São Miguel, Silva e Tracoeira; no município de Marcação: Brejinho, Caeira, Camurupim, Carneira, Coqueirinho, Estiva Velha, Grupiúna, Jacaré de César, Tramataia, Val, Cândidos, Jacaré de São Domingos, Lagoa Grande, Três Rios e Ybykuara; no município de Rio Tinto: Silva de Belém, Mata Escura, Jaraguá e Monte-Mor (VIEIRA, 2010).

Como observado no quadro e no mapa a seguir, todas as TI compreendem áreas de municípios na região, sendo eles Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto:

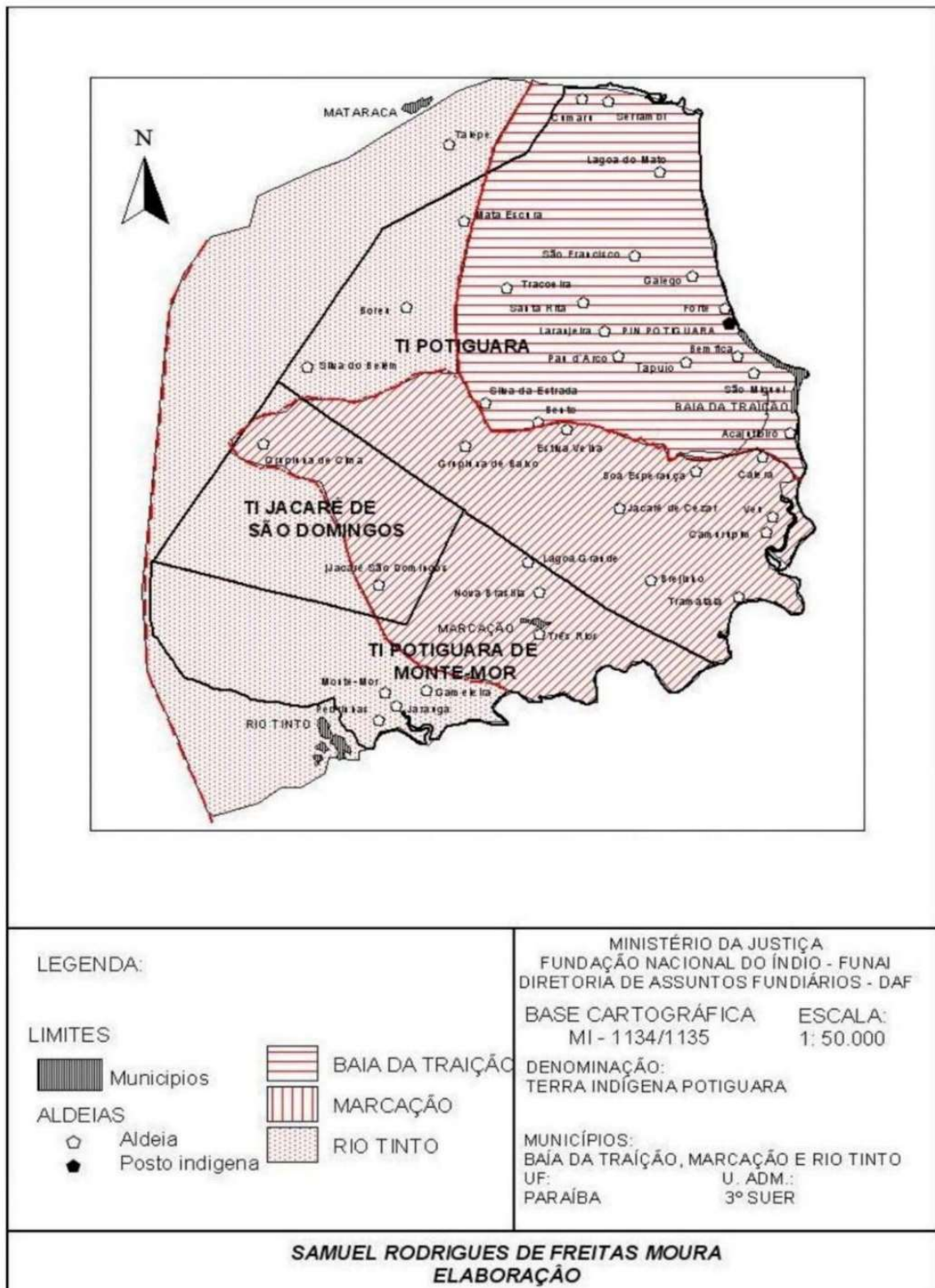
Quadro 1 - Áreas de município incluídos nas Terras Indígenas Potiguara

Município	Área do município (em hectares)	Área da TI Potiguara no município (em hectares)	Área da TI Jacaré de São Domingos no município (em hectares)	Área da TI Potiguara de Monte-mór no município (em hectares)
Baía da Traição	10.224,20	10.024,40	-	-
Marcação	12.326,20	6.710,35	2.117,63	2.950,00
Rio Tinto	46.566,60	4.693,12	2.932,53	4.360,60

Fonte: Dados obtidos Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas>. Acesso em 23 de out. 2021.

Espacialmente, observamos a disposição das TI e seu alcance nas delimitações dos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto no mapa a seguir:

Mapa 1 - Terras Indígenas, Aldeias e municípios



Fonte: Vieira, 2010, p. 49.

As terras demarcadas correspondem às áreas de antigos aldeamentos, sendo a TI Potiguara referente à Sesmaria dos Índios de São Miguel da Baía da Traição e as TI Jacaré de

São Domingos e Potiguara de Monte-Mór alusivas à parte da Sesmaria dos Índios de Monte-Mór (PALITOT, 2020). A totalidade dos territórios indígenas perfaz a extensão de 33.757 hectares. Cumpre salientar que a dimensão ficou aquém daquela reivindicada pelos indígenas, que era de 34.320 hectares (PERES, 2014).

A questão da demarcação dos territórios Potiguara evidencia, historicamente, as marcas de conflitos fundiários com empresas e particulares, tais como a Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT), usinas de cana de açúcar instaladas na região, além de ocupantes que se autodeclaravam proprietários de imóveis nas áreas, monopolizando faixas de terras importantes para a agricultura extensiva e itinerante praticada pelos Potiguara (PERES, 2014; PALITOT, 2020). Esses embates encontram-se refletidos no processo de demarcação da TI Potiguara de Monte-Mór, aguardando a homologação pela Presidência da República, bem como na capacidade de subsistência dos indígenas, então ameaçada pela agroindústria canavieira. Nesse sentido, Peres (2014, p. 4) assinalou que

A luta destas famílias indígenas pela retomada do seu território tradicional é também uma luta socioambiental; expressa o protesto coletivo diante de uma situação de privações étnicas e ambientais causadas pela agro-indústria canavieira que inviabiliza as condições materiais e simbólicas de sustentação do campesinato Potiguara.

Os processos atuais de mobilizações dos Potiguara, apesar de contemporâneos, têm raízes fincadas em séculos de história, refletindo a capacidade desse povo de se reinventar, resistindo e afirmando direitos diante de constantes e ininterruptas tentativas de *assimilação*.

Os caminhos da pesquisa

No seu livro “O perigo de uma história única” (2019), a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie chamou a atenção para como uma história narrada a partir de um único ângulo é impreterivelmente nociva. Segundo ela, a “história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não consistem, necessariamente, em mentiras, mas são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (2019, p. 26). A inquietação da autora feminista retrata muito da minha própria inquietação há alguns anos quando, durante a graduação, ministrei aulas na rede pública, em decorrência dos estágios obrigatórios para conclusão do curso.

Na ocasião, em contato com vários livros didáticos de anos diferentes, tanto para o Ensino Médio quanto para os anos finais do Ensino Fundamental, chamou a minha atenção a

ausência, quando não, a insipidez com que a temática indígena no século XX era abordada nos conteúdos dos livros de História. A constatação com a qual me deparei suscitou um turbilhão de questionamentos sobre como a História dos povos indígenas passou por um processo de silenciamento, do século XVI ao XX, nos materiais didáticos, perpetuando no espaço escolar uma ideia equivocada de que esses povos não estão mais presentes na contemporaneidade. Nesse sentido, Lira *et al.* (2014) chamaram a atenção para a existência de uma lógica perversa em que a educação intercultural valeria apenas para um dos lados, a educação indígena, incorporando os valores e conhecimentos socioculturais eurocêntricos, enquanto o outro trataria as expressões socioculturais e os conhecimentos indígenas como um assunto de menor importância, não havendo, portanto, uma interculturalidade efetiva.

Essas reflexões decorreram da trajetória construída desde o início da graduação, quando tive a oportunidade de me envolver com as discussões sobre o ensino de História Indígena, ao participar do Programa de Licenciatura (PROLICEN), em 2016, e do Projeto de Monitoria, em 2017, da disciplina de História da América I, ambos sob a coordenação da Profa. Cláudia Cristina do Lago Borges, vinculada ao Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Contudo, a despeito dos ricos debates experienciados no grupo de estudos nomeado, *a posteriori*, de Abaiara – Grupo de Estudos Indígenas da Paraíba⁵, percebi que, até então, pouco havia me dedicado à História Indígena no período republicano.

O interesse despertado e a necessidade de preparar aulas abordando esse tema e período específicos me motivaram a conhecer os estudos elaborados e publicados por historiadores e antropólogos que trataram ou tangenciaram em pesquisas o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/ITN)⁶. Em uma dessas leituras conheci o vasto acervo digitalizado do Museu do Índio/FUNAI. O contato com a documentação do SPI, especificamente sobre o Posto Indígena (PI) Nísia Brasileira⁷, desencadeou uma série de questionamentos, em especial a respeito do projeto de escolarização entre os Potiguara. Dessa experiência e do interesse estimulado a partir do contato com as fontes históricas, resultou não

⁵ O Abaiara – Grupo de Estudos Indígenas da Paraíba foi formalizado pela professora Cláudia C. L. Borges em 2018, no entanto, estudos do grupo sobre o ensino da história indígena eram realizados desde 2015, reunindo alunos vinculados a diferentes projetos relacionados à temática indígena sob a coordenação da supracitada professora, como PROLICEN, PIVIC e Monitoria.

⁶ Órgão estatal responsável por exercer a tutela sobre os povos indígenas por mais de 50 anos. Criado em 1910, sob a direção do militar Cândido Rondon (1865-1958), tornou-se apenas SPI ao perder o status de Localização de Trabalhadores Nacionais em 1918. O órgão foi extinto em 1967 após uma série de denúncias de corrupção e violências contra populações indígenas, amplamente tratadas no que ficou conhecido como “Relatório Figueiredo”.

⁷ O Posto Indígena implantado pelo SPI em 1932 entre os Potiguara da região de Baía da Traição, na Paraíba. Inicialmente nomeado PI São Francisco, foi renomeado como PI Nísia Brasileira em 1941.

apenas a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁸, como também motivou a possibilidade de aprofundar a pesquisa na pós-graduação.

Sob essas influências, a presente pesquisa emergiu como parte das inquietações gestadas ainda na graduação sobre a invisibilidade, no espaço escolar, da História Indígena no século XX como forma de perpetuar a produção de um lugar de não-existência⁹ desses povos, reproduzindo uma visão eurocêntrica, negando toda e qualquer experiência e existência fora dos padrões hegemônicos. Assim, com a pesquisa, apresentamos uma contribuição aos estudos realizados no âmbito da chamada “nova história indígena”¹⁰, partindo de um olhar sobre o projeto de escolarização proposto pelo SPI e o cotidiano escolar na esfera do PI implantado entre os Potiguara, na Paraíba.

A esse respeito, nas últimas décadas houve uma expressiva aproximação entre as pesquisas na História e na Antropologia, reconfigurando as bases teórico-metodológicas dessas duas áreas do conhecimento. Os limites que rigorosamente demarcaram e separaram, no século XIX, as duas áreas, restringindo temas de estudos, as abordagens e interpretações, foram postos em xeque no século seguinte. Isso ocorreu entre as décadas de 1960 e 1970 com a crítica às origens colonialistas da Antropologia e o abandono da perspectiva historicizante da História, promovendo maiores diálogos com outras discussões (ALMEIDA, 2012).

Esse contexto de mudança conferiu aos estudos sobre os povos indígenas novas concepções, não apenas refletindo esses diálogos teóricos e empíricos, como também propondo novos olhares sobre esses sujeitos, rejeitando a ideia de indivíduos inertes e silentes diante de diferentes tentativas de assimilação. Essa reorientação buscava desvelar os protagonismos indígenas em diversas formas de atuação, tanto através de novas fontes e metodologias de pesquisa como também por meio de uma nova leitura de fontes amplamente conhecidas e

⁸ ARAÚJO, Dárcya Jeanne Silva. **Escola para índio**: a política indigenista educacional do SPI e a educação indígena Potiguara (1941-1945). 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2019.

⁹ Ao propor uma sociologia das ausências, Boaventura de Sousa Santos (2002) partiu da concepção de que aquilo que não existe, na verdade, é produzido como inexistente. Ou seja, a ciência hegemônica não concebe experiências sociais que não partam de si, descartando e invisibilizando qualquer conhecimento fora da produção convencional. Nesse viés, entendemos que a invisibilidade da História Indígena no século XX se apresenta como uma negação não somente da existência física desses povos como também da invalidação de toda a sua produção de conhecimentos, não considerados como *racionais* segundo o padrão epistêmico eurocêntrico.

¹⁰ Na década de 1970, os diálogos entre a História e a Antropologia impulsionaram um intercâmbio teórico-metodológico que desencadeou um novo olhar sobre o lugar dos povos indígenas nas narrativas históricas. No Brasil, essa mudança se propunha observar os indígenas como sujeitos históricos, percebendo suas variadas formas de protagonismos e resistências, contrapondo-se ao lugar historicamente cristalizado em que figuravam apenas como vítimas. Ver: MONTEIRO, John Manuel. *TUPIS, TAPUIAS E HISTORIADORES*: Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese (Livre-docência). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

exploradas.

É importante, porém, salientar que essas discussões teóricas fizeram emergir novas concepções no campo dos estudos étnicos, sendo acompanhadas, no Brasil, de uma demanda social surgida na década de 1970, o chamado Movimento Indígena. A esse respeito, para Monteiro (2001, p. 5)

Surgiu, de fato, uma nova vertente de estudos que buscava unir as preocupações teóricas referentes à relação história/antropologia com as demandas cada vez mais militantes de um emergente movimento indígena, que encontrava apoio nos largos setores progressistas que renasciam numa frente ampla que encontrava cada vez mais espaço frente a uma ditadura que lentamente se desmaterializava.

Essas novas perspectivas de diálogos têm igualmente suscitado calorosos debates pautados pelas teorias pós-coloniais, resultando, também, das críticas às Ciências Sociais promovidas em meados do século XX e conquistando espaço nas discussões no Brasil a partir das contribuições teórico-epistêmicas do grupo Modernidad/Colonialidad¹¹, debatendo sobre as heranças coloniais na América Latina. Para pensarmos, assim, as bases do indigenismo brasileiro no século XX, com a criação e atuação do SPI, partimos do conceito de *colonialismo interno*, sistematizado na América Latina principalmente pelo sociólogo mexicano Pablo González Casanova.

As origens da categoria de *colonialismo interno* assentou as bases na concepção de *colonialismo* enquanto fenômeno que define a relação de dominação e exploração política, econômica, social e cultural exercida por uma nação estrangeira sobre um determinado povo, sendo configurado como um movimento de fora para dentro. A construção do conceito de colonialismo interno, por sua vez, compreende a perpetuação dessas formas de poder nos Estados-nação, ou seja, a reprodução da dominação e exploração é operada a partir das relações constituídas no interior dos territórios nacionais e entre grupos que os integram.

Nesse sentido, a formação da categoria partiu de diferentes experiências de dominação interna em todo o mundo, servindo para explicar as lógicas de exploração em países africanos, onde as elites nacionais envolvidas com as lutas por independência reproduziam internamente as formas de dominação colonial. De modo similar, nos Estados Unidos, o colonialismo interno serviu de sustentáculo para questionar a racialização institucionalizada pelo Estado que

¹¹O grupo foi criado a partir de encontros e diálogos promovidos entre pesquisadores(as), sobretudo latino-americanos(as), resultando na publicação de diversos livros que atualmente são referências nas discussões sobre os estudos subalternos e o pensamento decolonial. Dentre os principais nomes envolvidos, destacamos o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine E. Walsh, o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, o semiólogo argentino Walter Mignolo e o filósofo colombiano Santiago de Castro-Gómez.

legitimava a constituição de subgrupos sociais. Na Europa, o conceito foi pensado a partir das mobilizações pela autodeterminação de nações subjugadas nos espaços internos das fronteiras de Estados internacionalmente reconhecidos (BRINGEL; LEONE, 2021).

As diversas formas pelas quais a categoria tem sido interpretada e aplicada deve-se ao fato de que é possível, por meio dela, compreender as diferentes formas como ocorrem as relações de sujeição no interior dos limites territoriais nacionais. Importadas e adaptadas das estruturas coloniais, tais relações não apenas promoviam a [re]produção de diferenças socioculturais, como também sedimentavam a ideia de uma suposta diferença civilizacional entre distintas populações, legitimando, assim, o processo de dominação interno. De acordo com Casanova (2006, p. 416, tradução nossa),

Os estados de origem colonial e imperialista e suas classes dominantes refazem e conservam as relações coloniais com as minorias e as etnias colonizadas que se encontram no interior de suas fronteiras políticas. O fenômeno se repete uma e outra vez depois da queda dos impérios e da independência política dos estados-nação, com variantes que dependem da correlação de forças dos antigos habitantes colonizados e colonizadores nos estados que alcançaram a independência. [...] As etnias ou comunidades de nativos ou “habitantes originais” resultam ser assim objetos de dominação e exploração, e também importantes sujeitos de resistência e libertação.¹²

Pensar, portanto, o poder tutelar, sobretudo no contexto do SPI, a partir do conceito de colonialismo interno nos possibilita refletir sobre como a ossatura estatal de tutela dos povos indígenas se configurava nos moldes de um modelo colonizador impresso tanto no aspecto político-legal quanto na ação prática do órgão nas unidades locais. O caráter protecionista atribuído ao serviço tutelar incorporava uma ideia paternalista, reproduzindo práticas colonialistas nas relações entre o Estado e as populações tuteladas.

A categoria explorada por Casanova oportuniza o diálogo com a ideia de *colonialidade do poder* discutida pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano. Nela, o autor articulou as noções de raça e cultura como aspectos constitutivos de um imaginário concebido a partir de diferenças identitárias para legitimar a relação colonizado-colonizador (CASTRO-GOMÉZ, 2005). Apesar de não se tratar do mesmo conceito – colonialismo e colonialidade¹³ –, a ideia de

¹²Original: “Los estados de origen colonial y imperialista y sus clases dominantes rehacen y conservan las relaciones coloniales con las minorías y las etnias colonizadas que se encuentran en el interior de sus fronteras políticas. El fenómeno se repite una y otra vez después de la caída de los imperios y de la independencia política de los estados-nación, con variantes que dependen de la correlación de fuerzas de los antiguos habitantes colonizados y colonizadores en los estados que lograron la independencia. [...] Las etnias o comunidades de nativos o “habitantes originales” resultan ser así objetos de dominación y explotación, y también importantes sujetos de resistencia y liberación”.

¹³Como elucidam Castro-Gómez e Grosfogel (2007, p. 19, tradução nossa), “Quijano usa a noção de ‘colonialidade’ e não ‘colonialismo’ por duas razões principais: em primeiro lugar, para chamar a atenção sobre as continuidades históricas entre os tempos coloniais e os mal-chamados tempos ‘pós-coloniais’; e em segundo

colonialismo interno como a perpetuação de uma lógica colonial em Estados considerados independentes politicamente possibilita uma interlocução com o conceito de colonialidade do poder para se compreender os dualismos fundantes das relações de dominação.

Desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, no eurocentrismo se foi afirmando a mitológica ideia de que a Europa era preexistente a esse padrão de poder, que já era antes um centro mundial do capitalismo que colonizou o resto do mundo e desenvolveu por sua conta, e desde dentro, a modernidade e a racionalidade. Nessa ordem de ideias, a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançado no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Se consolidou assim, junto com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade, segundo a qual a população do mundo se diferencia em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2007, p. 94-95, tradução nossa)¹⁴.

A internalização dessas dualidades, construídas a partir de uma perspectiva colonizadora eurocêntrica de classificação racial do mundo, pautou as relações de poder entre os diferentes grupos sociais inseridos no território imaginado como nacional a partir da construção dos Estados-nação de origem colonial. Essa noção encontrou eco na heterogeneidade cultural e estrutural considerada um dos elementos-chave do conceito de colonialismo interno discutido por Casanova¹⁵ (BRINGEL; LEONE, 2021). É a fabricação de grupos como superiores e inferiores, civilizados e primitivos – classificação atribuída para hierarquizar e sujeitar populações originárias em toda a América Latina – que legitimou a formação e o exercício de

lugar, para assinalar que as relações coloniais de poder não se limitam apenas ao domínio econômico-político e jurídico-administrativo dos centros sobre as periferias, senão que possuem também uma *dimensão epistêmica*, ou seja, cultural”. Original: “Quijano usa la noción de ‘colonialidad’ y no la de ‘colonialismo’ por dos razones principales: en primer lugar, para llamar la atención sobre las continuidades históricas entre los tiempos coloniales y los mal llamados tiempos ‘poscoloniales’; y en segundo lugar, para señalar que las relaciones coloniales de poder no se limitan sólo al dominio económico-político y jurídico-administrativo de los centros sobre las periferias, sino que poseen también una *dimensión epistémica*, es decir, cultural”.

¹⁴Original: “Desde el siglo XVIII, sobre todo con el Iluminismo, en el eurocentrismo se fue afirmando la mitológica idea de que Europa era preexistente a ese patrón de poder; que ya era antes un centro mundial del capitalismo que colonizó al resto del mundo y elaboró por su cuenta y desde dentro la modernidad y la racionalidad. En este orden de ideas, Europa y los europeos eran el momento y el nivel más avanzados en el camino lineal, unidireccional y continuo de la especie. Se consolidó así, junto con esa idea, otro de los núcleos principales de la colonialidad/modernidad eurocéntrica: una concepción de humanidad, según la cual la población del mundo se diferencia en inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos”.

¹⁵Segundo o autor, “O colonialismo interno corresponde a uma estrutura de relações sociais de domínio e exploração entre grupos culturais heterogêneos, distintos. Se alguma diferença específica diz respeito a outras relações de domínio e exploração (cidade-campo, classes sociais) é a heterogeneidade cultural que historicamente produz a conquista de uns povos por outros, e que permite falar não apenas de diferenças culturais (que existem entre a população urbana e rural e nas classes sociais) senão de diferenças de civilização” (CASANOVA, 2006, p. 197-198, tradução nossa). No original: “El colonialismo interno corresponde a una estructura de relaciones sociales de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos, distintos. Si alguna diferencia específica tiene respecto de otras relaciones de dominio y explotación (ciudad-campo, clases sociales) es la heterogeneidad cultural que históricamente produce la conquista de unos pueblos por otros, y que permite hablar no sólo de diferencias culturales (que existen entre la población urbana y rural y en las clases sociales) sino de diferencias de civilización”.

estruturas burocráticas estatais de cunho civilizador e assimilacionista¹⁶.

Partindo desse diálogo, discutimos o processo de escolarização proposto pelo SPI como parte do projeto de integração dos povos indígenas ao ideário de construção de uma nação homogênea pensado pelas elites após o processo de independência política e consolidado na formação do Estado republicano. Sob essa ótica, a escolarização assumiu um papel central no processo de conformação social dos indígenas em direção ao ideário *civilizatório* de formação de uma identidade nacional uníssona, ativamente produtiva e disciplinada segundo a noção de progresso.

Para discutir, em específico, o papel da escola no contexto tutelar, propomos articular o conceito de colonialismo interno com a noção de *docilização* dos corpos, pensada por Michel Foucault (2014[1987]), a partir da compreensão da escola enquanto instituição disciplinadora dos indivíduos. Como veremos, a constituição da escola, no sentido físico e funcional, numa lógica disciplinadora, teve como escopo moldar esses grupos de acordo com o projeto de formação do indígena enquanto trabalhador rural, identificado com aspectos e símbolos característicos atribuídos a uma identidade cidadã única, como a língua, a bandeira, a percepção de território nacional, entre outros símbolos criados e veiculados pelas classes dominantes políticas, intelectuais e econômicas do Estado-nação brasileiro.

Não obstante o exercício do poder tutelar do SPI tenha sido objeto de importantes pesquisas nas últimas décadas, a ação do órgão no âmbito da escolarização dos indígenas ainda foi pouco explorada. No decurso do processo de pesquisa, identificamos um total de cinco teses e quatro dissertações dedicadas especificamente à escolarização dos indígenas pelo SPI, das quais apenas duas – uma tese e uma dissertação – tinham como sujeitos povos indígenas no Nordeste. Dessas, apenas uma se debruça sobre os Potiguara na Paraíba:

¹⁶ Entendemos *assimilação* a partir do conceito exposto por Roberto Cardoso de Oliveira (1976, p. 103), consistindo no “‘*processus*’ pelo qual um grupo étnico se incorpora noutro, perdendo sua (a) peculiaridade cultural e (b) sua identificação étnica anterior”. Como discurso histórico, a retórica de assimilação dos indígenas à sociedade nacional orientava a política indigenista proposta pelo Estado republicano sob a influência do pensamento positivista. Esperava-se, com a ação tutelar do SPI/LTN, a integração dos indígenas à condição de *nacionais*, a partir de sua transfiguração a um modelo de cidadão, não reconhecendo as distintas existências étnicas e suas particularidades socioculturais. É importante, porém, ressaltar que, a despeito da pretensa *assimilação* desejada por meio da ação do citado serviço federal, a emergência do Movimento Indígena no Brasil, na década de 1970, confirmou o fracasso do órgão em lograr êxito nesse processo, respaldando a superação do paradigma assimilacionista em voga em meados do século XX.

Quadro 2: Teses e Dissertações sobre política indigenista educacional do SPI

Título	Autor	Tipo	Área de pesquisa	Ano	Povo(s)	Região
Nos olhos do outro: nacionalismo, agências indigenistas, educação e desenvolvimento, Brasil-México (1940-1970)	Carlos Alberto Casas Mendoza	Tese	Ciências Sociais	2005	Diversas Etnias	Sudeste
O Serviço de Proteção aos Índios e o Estabelecimento de uma política indigenista republicana junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)	Renata Lourenço Giroto	Tese	História	2007	Terena e Guarani	Centro-oeste
De geração em geração e o lápis na mão: o processo de revitalização da língua Kaingang na educação escolar indígena/Terra Indígena Xapecó - SC	Talita Daniel Salvaro	Dissertação	História	2009	Kaingang	Sul
A construção do processo escolar dos Terena da Aldeia Buriti-MS	Fernando Augusto Azambuja de Almeida	Dissertação	Educação	2012	Terena	Centro-oeste
Política indigenista y hegemonía en Brasil y México. Los programas de educación indígena em el período 1940-1970	Lígia Duque Platero	Dissertação	Estudios latinoamericanos	2012	Diversas Etnias	México
Entre os índios do Sul: Uma análise da atuação indigenista do SPI e de suas propostas de desenvolvimento educacional e agropecuário dos Postos Indígenas Nonoai/RS e Xapecó/SC (1941-1967)	Sandor Fernando Bringmann	Tese	História	2015	Kaingang	Sul

Educação formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos Postos Indígenas em Alagoas (1940-1967)	Gilberto Geraldo Ferreira	Tese	História	2016	Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri	Nordeste
As escolas do Serviço de Proteção aos Índios e Postos Indígenas Kaingang: entre os documentos oficiais e as vozes dos Kófa (1940-1967)	Juliana Schneider Medeiros	Tese	Educação	2020	Kaingang	Sul
Escola em projeto: Trajetórias e construções da tutela educacional entre os Potiguar da Paraíba	Arthur Ramalho Freire	Dissertação	Antropologia	2021	Potiguar	Nordeste

Fonte: Elaboração própria.

Não é possível ignorar que outras pesquisas citam ou tangenciam a Educação Escolar Indígena, sem, contudo, ser essa a temática central desses estudos, ficando evidenciada a dimensão das lacunas sobre o *modus operandi* do SPI no contexto educacional e as formas de resistências elaboradas pelos indígenas nos espaços escolares.

A pesquisa teve, portanto, o objetivo de compreender o projeto de escolarização do SPI, as situações, desafios e contradições, relacionando-os com o cotidiano escolar entre os Potiguar e problematizando o papel da escola no projeto de *civilização* dos indígenas, assim como as diferentes estratégias de resistência ao projeto assimilacionista pretendido por meio das unidades locais de atuação. Ademais, o estudo proposto também pretendeu ser um chamamento a reflexões sobre como o passado permanece presente nos discursos atuais, infligindo, como outrora, uma perspectiva que violenta as singularidades dos povos indígenas, na tentativa de proceder um apagamento das etnicidades sob a alegação da necessidade de *civilizá-los*.

O recorte temporal escolhido compreendeu os anos de 1932-1967, correspondente ao interstício entre a criação do PI São Francisco/Nísia Brasileira e a extinção da agência tutelar, substituída pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A partir das reflexões e tendo em vista o objetivo proposto, foi realizada pesquisa com exploração documental por meio da catalogação dos documentos identificados por tipologia, visando à extração de informações relevantes para a construção do estudo e discussões da temática em tela (ARÓSTEGUI, 2006). As fontes históricas em que se amparou a realização da pesquisa foram: 1) Legislação do SPI; 2) Boletins

internos do SPI e 3) Documentos oficiais do Posto Indígena São Francisco/Nísia Brasileira, além dos documentos da Inspetoria Regional 4 (IR-4) e de outros Postos.

Num plano secundário, outras fontes foram utilizadas para construir os debates, subsidiando a pesquisa, à exemplo da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, de 1842, o Folheto da Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, de 1910, a Separata da Revista do Serviço Público, de 1943, além de alguns dos relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), órgão ao qual o SPI esteve vinculado durante grande parte de sua existência. É importante salientar que o uso das imagens inseridas no corpo do texto teve por finalidade ilustrar o tema em comento, uma vez que não realizamos a análise das mesmas.

Sobre o *corpus* documental, para compreensão do papel e da atuação do SPI no contexto da política indigenista no século XX, bem como para identificação do projeto educacional proposto para escolarização dos indígenas, discutimos a legislação (leis, decretos e regulamentos) alusiva à instituição, organização e delimitação da atuação do SPI juntamente com os Boletins Internos do órgão. Nessa perspectiva, partilhamos da compreensão de que “[...] por violadas que tenham sido, as leis expressam por excelência e até em suas contradições o pensamento indigenista dominante da época”, sem, contudo, que se confunda a letra da lei com os fatos ocorridos (CUNHA, 1992, p. 133).

No que diz respeito ao cotidiano escolar e às relações Escolas-Posto-Inspetoria, a análise foi construída a partir da documentação oficial do PI e da IR-4. A mesma documentação foi utilizada para discutir o processo de escolarização como instrumento de reprodução das práticas de controle e disciplinarização dos Potiguara proposto pela agência federal. Dos tipos documentais disponíveis no acervo, destacamos: frequências escolares, inventários, relatórios mensais, ofícios, telegramas e outros documentos oficiais relacionados à realidade escolar do Posto Indígena na Paraíba.

A citada documentação relatou a realização de eventos religiosos, à exemplo de missas e primeira comunhão dos alunos nas escolas do Posto, e de caráter nacionalista, como comemorações de dias festivos do calendário nacional, como o Dia da Independência, além de relatar eventos por ocasião de visitas de autoridades públicas. Observamos na documentação o indicativo do material didático utilizado nas escolas, o registro da presença e ausência de móveis e outros materiais necessários ao funcionamento das atividades escolares, assim como relatos das rotinas relacionadas à administração e disposição das escolas.

Das frequências escolares, em específico, observamos informações que possibilitaram discutir o cotidiano escolar do PI e a efetividade da aplicação do projeto educacional do SPI,

como relação de alunos, suas idades, sexo e desempenho, além de eventos educativos e do calendário escolar, entre outros dados e informações pertinentes à pesquisa. Entendendo serem essas apenas algumas das informações possíveis de serem extraídas dos documentos, sendo notório que a fonte histórica utilizada é ampla e, somada à análise da legislação e dos Boletins do SPI, foi possível elucidar o funcionamento das escolas, bem como discutir a lógica formativa que permeava as atividades de escolarização dos indígenas.

Ademais, compreendemos que o uso de fontes oficiais não impossibilita a identificação e problematização das formas de resistência empreendidas pelos indígenas diante do projeto assimilacionista entranhado no cotidiano escolar, pois, como afirmou Cunha (2017, p. 133), a História do Indigenismo não é dissociável da História Indígena, englobando apenas mais atores. Logo, problematizar as formas de poder exercidas pelo Estado foi também pensar os protagonismos dos indígenas no contexto dos processos de tutela e de resistência.

O reconhecimento de contradições que num primeiro contato não parecem estar à vista no documento oficial, é possível por meio de uma análise atenta e crítica por parte do(a) historiador(a), possibilitando a construção de outros horizontes de interpretação, sendo chamado por Walter Benjamim (1987[1985]) de “escovar a história a contrapelo”. Desse modo, o uso das fontes oficiais do SPI não limitou o questionamento sobre o processo de escolarização dos indígenas e identificação dos modelos de mobilizações desses sujeitos no ambiente escolar.

A pesquisa foi orientada a partir de três categorias apresentadas por Sidnei Peres (2004, p. 46-47) e que consideramos basilares às discussões propostas, sendo as mesmas: Indigenismo, Política Indigenista e Ação Indigenista. O autor entende *indigenismo* como sendo o “conjunto ideológico no qual os estudos étnicos homogeneizados sob a categoria *índios* emergem como um problema: *a questão indígena*”. A política *indigenista*, por sua vez, é compreendida como o aparato normativo em que se assentam e se regulam as práticas indigenistas. E, por fim, a *ação indigenista* é concebida como sendo linhas de ação em contextos específicos do exercício funcional dos agentes diretamente envolvidos com a organização tutelar.

A distinção entre as categorias exploradas por Peres (2004) foi de suma importância para entendermos as diferenças fundamentais entre a política indigenista, pautada por um arcabouço ideológico e marcado pelas concepções da categoria *índio*, e a prática indigenista enquanto ação direta dos funcionários dos SPI, sobretudo, na esfera dos PI. A partir dessa construção conceitual, definimos e analisamos as fontes e propomos as discussões e estruturação dos capítulos.

Assim, a dissertação foi organizada em quatro capítulos: 1) “Trazendo-os por meios

brancos á esfera da civilização”: o indígena e a construção da identidade nacional; 2) “E de todo esse trabalho, resulta que o índio torna-se um índio melhor”: a tutela estatal e a atuação do SPI na Paraíba; 3) “Entre o índio nômade e o trabalhador nacional”: a política de escolarização dos indígenas e o projeto civilizacional do SPI; e 4) “Vai ela cumprindo a sua grandiosa missão de difundir a luz da sua instrução”: a educação formal entre os Potiguara na Paraíba.

No primeiro capítulo, discutimos as bases ideológicas do pensamento indigenista republicano gestado no início do século XIX, na transição política de colônia portuguesa ao Estado-nação independente. Buscamos discutir como o “problema” da presença indígena era debatido durante o Império a partir de duas visões dicotômicas: 1) como representação de um passado idílico sustentado na necessidade de civilizá-los para, somente assim, serem úteis numa perspectiva produtiva; 2) como seres evolutivamente inferiores, a quem a extinção seria um caminho certo e inevitável. Em seguida, tratamos dos reflexos do Positivismo na construção do pensamento indigenista republicano. No segundo capítulo, discutimos a criação do SPILT, enfatizando a ação indigenista nos núcleos locais da agência tutelar, concluindo com a criação e funcionamento do PI Nísia Brasileira.

No terceiro capítulo, nos concentramos na *política indigenista* no âmbito educacional. Discutimos como o projeto de escolarização para os indígenas estava pautado na legislação e instruções normativas do órgão e nas diretrizes dirigidas aos Postos sob a retórica da transmutação desses sujeitos em trabalhadores nacionais. Buscamos compreender como o ideário indigenista se articulava com o modelo e prática escolar proposta pelo órgão federal para a disciplinarização dos educandos no espaço das escolas mantidas pelo serviço de tutela.

No quarto e último capítulo, nos debruçamos sobre a ação indigenista escolar entre os Potiguara a partir da documentação do PI. Pesquisamos quem eram os sujeitos envolvidos no processo de escolarização, como se relacionavam e como esse processo encontrava-se refletido no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas. É importante ressaltar que, para além da percepção das formas de disciplina impetradas pelo SPI no ambiente escolar, buscamos identificar relações construídas entre os sujeitos envolvidos no processo de escolarização (alunos/as, professores/as, agentes do serviço, entre outros), evidenciando as formas de resistência indígena na esfera escolar.

Por fim, acreditamos que as reflexões propostas na presente pesquisa sobre a atuação tutelar do SPI e o processo de escolarização como parte integrante desse modelo de atuação indigenista contribuíram não apenas para descortinar o passado, como também pensar o Movimento Indígena nos dias atuais, entendendo que a demanda por uma Educação Escolar

Indígena intercultural, específica, diferenciada e bilíngue, mais do que um reconhecimento constitucional é, sobretudo, resultado da resistência desses povos aos variados e contínuos projetos de invisibilidade e negação dos protagonismos indígenas.

Entre a pesquisa, a pandemia e o câncer

Peço a você, leitor(a), que nesse tópico da introdução me permita, mais do que nos anteriores, tratar de alguns assuntos que envolveram meu trajeto de pesquisa a partir de um olhar muito particular. Provavelmente, minha escrita seja um pouco estranha nesse momento, menos acadêmica e formal, rompendo, assim, com o esperado da redação de uma Dissertação de Mestrado. A pesquisadora que vos escreve, para além de um perfil na Plataforma Lattes, é um ser humano, e por assim ser, apresento um pouco da jornada durante a realização da pesquisa nesses últimos dois anos e meio.

Mal o curso de mestrado havia começado, a notícia da chegada ao Brasil de um vírus desconhecido espalhando-se pelo mundo, resultando em incontáveis mortes, fez com que as aulas presenciais do mestrado fossem interrompidas. Minha turma e eu tivemos apenas um encontro presencialmente e, então, fomos obrigados a assistir às aulas e discutir os textos remotamente. Nada nos havia preparado para aquilo! Eram horas seguidas sentados à frente do computador ou, às vezes, conectados por um celular. O cansaço dos/as professores/as e dos/as meus/minhas colegas era quase palpável, afinal, desde a decretação do *lockdown* todas as atividades ocorriam de modo remoto. Reuniões, encontros de grupos de pesquisa, reunião com orientadores/as, aulas, aulas, aulas...

Desde o projeto, minha pesquisa no mestrado estava baseada no uso exclusivo de fontes documentais disponíveis em arquivos digitais, facilitando, em parte, o meu trabalho. Por outro lado, as fontes dispostas nos arquivos virtuais eram muitas e variadas, e quanto mais eu mergulhava nos arquivos, mais me via envolta em novos e importantes documentos. A título de exemplo, apenas de frequências escolares, restritas a quatro pastas do PI Nísia Brasileira, somam-se 396 documentos, perfazendo um total de 461 páginas. Para além das frequências, compuseram as fontes documentais Avisos dos Postos, Telegramas, Relatórios, Folhas de Pagamento, Recibos, Guias de Remessa, Boletins do SPI, e outro tanto de tipos documentais que elencados aqui, tornariam essa lista muito maior. O desafio da pesquisa era, então, “peneirar” toda a documentação disponível, perceber como as informações se entrelaçavam em diferentes documentos, construindo, como um mosaico, o desenho e compreensão do universo

escolar do PI do órgão tutelar na Paraíba.

Nesse cenário, era necessário administrar a rivalidade entre o tempo de pesquisa – e das aulas – com o tempo de trabalho. Na contramão do “fique em casa”, não pude optar pelo trabalho remoto. Primeiramente porque, com os cortes de bolsas para a pós-graduação promovidos pelo então Governo Federal, não foi possível conceder bolsas aos/às mestrandos/as da minha turma. Assim, era necessário continuar trabalhando – com ou sem pandemia.

Como, na ocasião, eu ocupava o cargo de chefe do Setor Financeiro de um hospital do Governo do Estado da Paraíba, trabalhar remotamente não foi possível. Pelo contrário, a carga horária resultou aumentada para atender à demanda de trabalho requerida com a necessidade de adaptar o serviço de saúde àquela situação nunca antes experimentada. Dessa forma, o primeiro ano de pesquisa foi sendo vencido entre aulas, processos de aquisição de material médico hospitalar e medicamentos e documentos escolares do SPI.

Além de toda essa situação vivenciada, para aqueles cujos sujeitos de pesquisa são os povos indígenas, ver e ouvir as notícias de atrocidades praticadas contra os corpos indígenas, seus territórios e epistemologias provocava imensa indignação. Perceber a perpetuação de práticas colonialistas que deveriam estar historicamente superadas, sendo validadas por discursos genocidas e refletidos na reprodução da violência, do esbulho e, até mesmo, de tentativas de dizimação de etnias inteiras, era adoecedor.

Mais recentemente, a escrita da dissertação foi marcada pelas notícias aterradoras sobre o povo Yanomami. Foi impossível não sentir-me chocada e revoltada com a crise sanitária e humanitária descortinada no início de 2023¹⁷: crianças, jovens e adultos subnutridos, abandonados e desprotegidos pelo Estado, expostos não apenas a doenças e à fome, mas à exploração sexual e violência praticadas por garimpeiros ilegais, invasores da terra indígena. Não obstante a perplexidade diante de todo esse quadro, foi ainda mais desalentador saber não ser a primeira vez que o citado povo indígena – assim como outros – enfrentou situação semelhante. Na década de 1990, outra grande invasão de garimpeiros resultou em um massacre de indígenas Yanomami. No livro *A queda do céu*, o xamã Yanomami Davi Kopenawa descreve:

Agora, os garimpeiros estão empestando a floresta com os gases de seus motores e os vapores do ouro e do mercúrio que eles queimam juntos. Depois, antes de venderem seu ouro na cidade, guardam-no em caixas de ferro que, aquecidas pelo sol, também

¹⁷Vide: SOUZA, Oswaldo Braga de. **O que você precisa saber para entender a crise na Terra Indígena Yanomami**. Instituto Socioambiental, 2023. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/o-que-voce-precisa-saber-para-entender-crise-na-terra-indigena-yanomami>>. Acesso em 13 de mai. 2023.

exalam eflúvios ruins. Depositam no solo sacos cheios de cassiterita, que também disseminam fumo de doença. Então todas essas fumaças, levadas pelo vento caem sobre a floresta e sobre nós. Tudo isso se mistura, para se tornar uma única *epibidia xawara*, que dissemina por toda parte febre, tosse e outras doenças desconhecidas e ferozes que devoram nossas carnes (KOPENAWA; ALBERT, 2020, p. 363).

Por mais que o trecho pareça ter sido escrito em 2023, trata-se de uma partícula da obra publicada em 2015. Não! Não se trata de uma “profecia”, senão fruto da memória histórica dos muitos embates vividos pelos Yanomami e por tantos outros povos indígenas. Assim, foi em meio a esse cenário que escrevi a dissertação, lembrando-me do trecho do livro *Olhos D’água*, da maravilhosa Conceição Evaristo (2020, p. 114) – e que fiz questão de trazer como epígrafe: “E quando a dor vem acostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução”.

Contudo, foi também nos meses finais de escrita da dissertação que vibrei com a criação do Ministério dos Povos Indígenas, criado pelo Presidente Lula, cuja ministra é uma indígena, Sônia Guajajara. De igual forma, pela primeira vez, ocupa a presidência da Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI, uma indígena: Joênia Wapichana.

Outra situação experienciada foi determinante no meu processo de escrita, no caso, de cunho pessoal. Em meio a toda a mudança de rotina e aumento do estresse provocado pela pandemia, em outubro de 2021, percebi haver uma pequena *íngua* – o que descobri mais tarde tratar-se de um linfonodo ativado – na minha axila direita. Faltava pouco mais de um mês para o Exame de Qualificação, marcado para o dia 30 de novembro de 2021. Após enviar o texto para a banca examinadora, decidi aproveitar o intervalo até a data programada para procurar uma mastologista. Passada a qualificação, ainda em dezembro, iniciei os exames que a médica havia prescrito para investigar a massa detectada no meu seio direito, com a qual o linfonodo ativado possivelmente possuía relação.

Após vários exames, em 25 de fevereiro de 2022, recebi o laudo da biópsia realizada constatando que a massa presente no meu seio tratava-se de um carcinoma ductal invasivo, ou seja, um câncer de mama. As semanas seguintes foram marcadas por uma intensa rotina de consultas com diferentes médicos, além de novos e muitos exames destinados a conhecer melhor o estadiamento da doença, descartar ou identificar metástases e definir qual seria o tratamento oncológico adequado ao caso. Assim, em 07 de abril de 2022, iniciei o protocolo de quimioterapias – a primeira e mais dolorosa fase do tratamento. Ao todo, foram quatro ciclos de quimioterapias *vermelhas* e quatro ciclos da *brancas*¹⁸, ministradas no Hospital Napoleão

¹⁸São assim chamadas devido às cores das medicações. As *vermelhas*, à base de ciclofosfamida e doxorrubicina,

Laureano, especialista em tratamento contra o câncer, por infusão intravenosa a cada 21 dias.

A princípio, decidi que continuaria exercendo todas as minhas atividades, inclusive a pesquisa, afinal via o tratamento como uma parte da minha vida apenas. Contudo, com a quimioterapia e a intensa rotina de consultas e exames, além do esforço diário em manter minha imunidade em níveis aceitáveis para não interromper o tratamento – o que ainda aconteceu três vezes no decorrer do ciclo –, o desgaste físico e psicológico me fizeram repensar e pausar a pesquisa. A fadiga do tratamento, aliada aos efeitos colaterais¹⁹ durante os dias de intervalo, rompiam a continuidade das leituras e da análise dos documentos, tornando o trabalho penoso e pouco produtivo. Além disso, conciliar tratamento, trabalho – precisei continuar trabalhando, tanto por questões financeiras quanto por questões psicológicas – e pesquisa tornou-se inviável.

Com total apoio e empatia da minha orientadora, Profa. Surya Barros, e do coordenador do PPGH à época, Prof. Tiago Bernardon, decidi me licenciar do mestrado. Nos meses seguintes fui vencendo as diferentes etapas do tratamento. Primeiro a quimioterapia, em 09 de setembro de 2022, em seguida a cirurgia de mastectomia total com reconstrução imediata e esvaziamento axilar, em 30 de outubro de 2022 e, por fim, as 25 sessões diárias de radioterapia, encerradas em 15 de fevereiro de 2023. Ainda estou em tratamento pelos próximos dez anos, pelo menos²⁰, mas é, sem dúvida, a mais suave das etapas.

No final do ano passado, conforme fui retomando o movimento do braço com as sessões de fisioterapia, iniciei também a retomada da pesquisa. Não foi fácil! Precisei revisitar muitas leituras já realizadas, retomar o ritmo da escrita, reorganizar o cronograma considerando as rotinas das fases do tratamento ainda em curso, lidando também com novos efeitos colaterais e me acostumando com as sequelas permanentes. Pensei, sim, em desistir do mestrado, acreditando que nunca conseguiria concluir a pesquisa, por maior que fosse meu interesse pela temática. Mas foi concluído! Assim, apresento-vos “CONVÉM APROVEITAR E EDUCAR PELOS MÉTODOS PRÓPRIOS”: a política educacional do SPI e a educação formal entre os indígenas Potiguara na Paraíba (1932-1967). Boa leitura!

com coloração avermelhada, as *brancas*, por sua vez, eram transparentes, à base de paclitaxel.

¹⁹Fadiga, enjoos, mal-estar, insônia, inchaço, perda de peso, dores articulares, efeitos da menopausa induzida, formigamento nas extremidades e o chamado *chembrain* (alterações cognitivas relacionadas à memória e capacidade de concentração causadas pelos quimioterápicos).

²⁰A cada três meses eu me dirijo ao hospital para tomar uma injeção de goserelina e, diariamente, ingiro via oral um comprimido de anastrozol.

CAPÍTULO 1 – “TRAZENDO-OS POR MEIOS BRANDOS Á ESFERA DA CIVILIZAÇÃO”²¹: O INDÍGENA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

Os múltiplos imaginários forjados sobre os indígenas no Brasil têm sido um dos fatores basilares à concepção de políticas públicas para esses povos a partir de construções discursivas que, ao longo da História, foram sendo formadas e reformuladas nos diversos contextos sociais, tendo reflexos políticos, econômicos, sociais e intelectuais. Nessa perspectiva,

O “índio genérico”, noção frequentemente usada pelos antropólogos em seus textos para distinguir as experiências concretas e singulares que resgatam através de suas etnografias, não deve ser tomado de maneira alguma como algo monolítico, mas sim como um repositório de inúmeras imagens e significados, engendrados por diferentes formações discursivas, e acionados em contextos históricos variados (OLIVEIRA, 2016, p. 76).

Partindo dessa concepção, entendemos que, para pensar a formação de uma política indigenista educacional no século XX, é fundamental compreender primeiramente os regimes discursivos que serviram à constituição das categorias sociais e legais de *índio*, elaborados no imaginário dos responsáveis por desenhar e operar a política indigenista executada pelo SPI.

Para tanto, foi necessário observar o século XIX, inicialmente, para compreendermos como os debates envolvendo a ideia de *civilização* dos indígenas, que movimentou as primeiras décadas do século XX, marcando a política indigenista republicana, não se perfazia um tema novo ou até mesmo recente nas tribunas políticas e intelectuais do país.

Pelo contrário, tratou-se de um tema presente nas discussões durante todo o Oitocentos, quer na esfera central do poder imperial quer nas instâncias políticas locais. Ressaltamos não ter sido o foco deste primeiro momento da nossa pesquisa examinar as situações históricas do século XIX, mas identificar os discursos sobre os indígenas envolvendo os debates e projetos políticos imperiais, reconhecendo as mudanças e permanências das narrativas que adentraram o século seguinte e influenciaram o pensamento e política indigenistas na República.

1.1 As bases político-ideológicas do indigenismo republicano

A proclamação da Independência, em 1822, trouxe consigo a urgência da construção de um modelo de Estado-nação direcionado à sedimentação e legitimação do novo *status* político do Brasil. Nesse caminho, fazia-se urgente definir na arena de construção da Constituição quem

²¹Trecho do Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, de 1910, em que o Ministro Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda designava Clodoaldo Freitas para visita inicial aos indígenas no Estado do Maranhão.

seria considerado membro da nação e quem não estaria incluído nesse seleto círculo. No pacto político em elaboração no pós-Independência, a relação entre indígenas e a *cidadania* estava vinculada à classificação de *índios bravos/mansos*²².

Os fatores caracterizando a noção de *índios civilizados* possibilitavam ao indígena nela enquadrados alcançar a condição de cidadão do Império. Foi nesse sentido que, apesar de a primeira Constituição não tratar do tema, desde que fossem considerados civilizados, a política indigenista do início do Império tendia a conceber os indígenas como cidadãos (MOREIRA, 2010). Esse reconhecimento tanto ocorreria mediante concessão do título pela autoridade imperial, quanto como resultado de reivindicações apresentadas pelos próprios indígenas para acesso à direitos civis e políticos previstos aos cidadãos²³.

Os embates envolvendo a condição de cidadania dos indígenas alcançou capilaridade no início do Império ante a necessidade de unificação de uma nação até então fragmentada em poderes regionais²⁴, pois a classificação era capaz de, ao mesmo tempo, excluir ou aglutinar sob uma mesma categoria diferentes grupos sociais nas distintas regiões no país. Era, portanto, imprescindível ao novo governo não apenas fixar as fronteiras territoriais de poder e unificar as regiões politicamente dispersas na colônia²⁵ como também determinar os limites simbólicos envolvendo a construção de uma ideia de nacionalidade.

Ora concebido como cidadão, ora excluído do pacto social, o indígena foi reivindicado como um símbolo identitário da nova nação, apelando-se a uma ancestralidade congregada na construção de uma imagem idílica e heróica do dito *bom selvagem*²⁶, a partir de personagens

²²A categorização de *índios bravos* do século XIX contemplava os povos habitantes nos sertões e cuja imagem estava atrelada à ideia de animosidade e selvageria, contrapondo-se à noção de *índios mansos* que, mediante o contato com os *brancos* e a sujeição ao processo de sedentarização nos aldeamentos, haviam absorvido hábitos e práticas ocidentais, ou seja, estariam no caminho da suposta *civilização* (CUNHA, 1992).

²³Moreira (2010) relatou como D. Pedro I, em 1824, considerava cidadãos os indígenas da imperial fazenda de Santa Cruz, na Vila de Itaguahy, tornando obrigatório o pagamento do foro para permanência na fazenda imperial. Pouco tempo depois, os indígenas reclamavam a condição de cidadãos, opondo-se aos abusos exercidos pelo ex-Capitão-mor, apropriando-se do direito conquistado para defender suas pautas.

²⁴Apesar dos esforços para a promoção de uma unidade nacional por parte das elites acomodadas em torno do poder central, Miriam Dolnikoff (2003) salientou que a viabilização de um projeto de construção do Estado nacional nas primeiras décadas do século XIX não ocorreu apenas por ação dessa elite dirigente, senão por uma série de articulações e negociações entre as elites centrais e as elites regionais.

²⁵Ao tratar das relações entre indígenas e locais no final do período colonial, Sampaio (2009, p. 182) afirmou: “[...] não podemos ignorar o fato de que, neste momento, ainda não estamos a tratar de um “país” e sim de áreas coloniais diferenciadas que guardavam certo grau de autonomia com fluxos administrativos, por vezes, distintos. As distinções político-administrativas permitem chamar a atenção para o fato – ainda usualmente ignorado por certos setores historiográficos – de que a colônia “brasileira” não se constituía em uma unidade no século XVIII e nem nas primeiras décadas do XIX”

²⁶Para gênese e usos históricos da noção do indígena *manso* como sendo o “bom selvagem”, ver: ROUANET, Sergio Paulo. O mito do bom selvagem. In: NOVAES, Adauto (org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 415-437.

históricos como Antônio Felipe Camarão. A esse respeito, Oliveira (2016, p. 90) salientou:

A construção de uma galeria de personagens indígenas (reais e ficcionais) descritos sempre positivamente, remetidos apenas ao passado, nunca à contemporaneidade, irá ter um correlato em processos sociais em curso especialmente durante o Segundo Reinado. Formava-se paralelamente uma nobreza brasileira, cujos títulos e nomes (familiares e individuais) não remontavam às casas dinásticas, linhagens e honrarias ancestrais outorgadas pelos monarcas europeus, mas as distinções concedidas pelo Imperador e que, frequentemente, recuperavam a toponímia do País, vem como palavras de nações indígenas”.

As concessões de distinções citada acima, bem como a adoção de sobrenomes e títulos remetendo às expressões socioculturais indígenas, foi apontado por Sposito (2012) como sendo uma retórica *nativista* característica do raiair do Império, sendo sintomáticas da busca pela legitimação de uma identidade própria e ancestral, conferindo precedência à identidade nacional e um passado autêntico às elites imperiais brasileiras, deslocado do domínio português. Esse anseio ensejou ainda, entre as décadas de 1840 e 1850, na formação do Indianismo Romântico brasileiro, marcando a produção artística e literária no Império e contribuindo com o projeto de nacionalidade amparado na invenção mítica do indígena do passado²⁷.

Essa perspectiva de idealização contrastava, porém, com práticas e políticas reveladas no desprezo e violência com as quais os indígenas contemporâneos ao Império se deparavam. A limitação desses sujeitos dentre aqueles que, na nova ordem, gozavam de direitos políticos e civis, bem como o empreendimento das *guerras justas* contra indígenas considerados *bravos*, reinstituída pelas Cartas Régias de 1808²⁸, em nada se assemelhava à figura imaginária do indígena louvado nas representações das obras literárias.

É importante salientar que essa imagem idílica foi construída especificamente a partir da figura colonial do indígena *Tupi*, constituindo, no imaginário imperial, o representante das origens da nacionalidade brasileira, cuja mestiçagem e aliança com os portugueses – e até mesmo o martírio, como explorado pelo indianismo literário, à exemplo do heroísmo trágico

²⁷Obras como *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874), do escritor José de Alencar (1829-1877), assim como *Juca-Pirama* (1851) e *Os Timbiras* (1857), do poeta Gonçalves Dias (1823-1864), e *A Confederação dos Tamoyos* (1857), de Gonçalves de Magalhães (1811-1882), integram algumas das célebres produções representativas do indianismo romântico brasileiro com a valorização e idealização de um passado histórico indígena. Sobre as relações entre a produção literária e o indianismo brasileiro, ver: Treece (2008); Puntoni (2003).

²⁸A despeito de as Cartas Régias terem sido revogadas em 1831, não significou o fim das práticas de aniquilação de indígenas. Na Tese de Livre Docência, John Manuel Monteiro (2001) abordou, à título de exemplo, os relatos de Teófilo Otoni (1807-1869) sobre as guerras de extermínio empreendidas contra indígenas chamados Botocudos nas décadas de 1830 e 1840, em Minas Gerais e Espírito Santo. Para a íntegra das Cartas Régias, ver: CUNHA, Manuela Carneiro (org.). **Legislação indigenista no século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Comissão Pró-índio de São Paulo, 1992, 363 p.

encontrado na obra *O Guarani*, de José de Alencar – teriam viabilizado o processo de colonização do Brasil. Em contrapartida, aos chamados *Tapuias* era relegada uma posição diametralmente oposta, sendo considerados símbolos da barbárie, frequentemente associados à prática da antropofagia, motivando a ideia do uso da violência contra essas populações indígenas²⁹.

Ou seja, se por um lado a figura do indígena era conclamada como a representação de uma nacionalidade brasileira pretendida e símbolo do ufanismo Imperial, naquela perspectiva contemporânea, seja no contexto político ou nas experiências locais, suas existências física e étnica eram indesejadas e consideradas destoantes do projeto de sociedade ambicionado. Cabia, portanto, às elites políticas e intelectuais, responsáveis pela construção de um projeto de nação no Império, tratar de conciliar o caráter mestiço invocado do passado com a expectativa também econômica de se tornar um país reconhecidamente *moderno* e *civilizado* segundo os padrões europeus.

Não obstante a questão indígena ter sido objeto de discussões realizadas no âmbito da Constituinte de 1823, o assunto não surgiu apenas nesse momento inicial do Império, mas foi herdado das mudanças e preocupações em voga no apagar das luzes do período colonial com o fim, em 1798, da política indigenista instituída pelo Marquês de Pombal. A política do Diretório dos Índios tinha a finalidade de transformar os indígenas em súditos da Coroa Portuguesa através da atuação leiga na administração das populações nativas³⁰. Uma reorientação da política indigenista colonial ocorreu a partir do desmantelamento da estratégia adotada com sua instituição, em 1757 no Estado do Grão Pará e Maranhão, e sua expansão para todo o restante do território da colônia, em 1758 (SAMPAIO, 2009).

Apesar de aparentemente a revogação da política pombalina ter criado o que Manuela Carneiro da Cunha (1992) denominou *vácuo legal*³¹, mantendo-se até a promulgação do

²⁹Ver: Monteiro (2001) e Cunha (1992).

³⁰“O destino da população autóctone, tal como concebido pelo Marquês de Pombal, era fundir-se com os portugueses e dar origem ao povo que habitaria a Colônia. O fim do indígena era o abandono da sua condição e um pagão fiel, não uma morte, mas um renascimento, não importando o quanto outros fatos, julgados menores, pudessem turvar a cena” (OLIVEIRA, 2016, p. 83).

³¹Refutando a tese da existência de um vácuo legal, Sampaio (2009, p. 7) afirmou: “[...] a extinção do Diretório permite-nos observar a emergência de soluções alternativas (ou mais adequadas) às diferentes realidades locais. A Carta Régia de 12 de maio de 1798, mais do que abolir o Diretório, inaugurou um outro momento na legislação indigenista implantando novos modelos para regular as relações entre as populações nativas (aldeadas ou não) e o mundo colonial, sendo ela própria elaborada em estreita consonância com as questões locais”. Ou seja, não obstante o modelo de tutela coletiva implantado com o Diretório fosse retomado apenas com o Regulamento das Missões, o intervalo entre o fim do primeiro e a promulgação do segundo não representou necessariamente a inexistência de uma legislação indigenista no período, haja vista que a Carta de 1798 buscou conferir diretrizes legais às relações entre indígenas e não indígenas, ainda que numa perspectiva individualizante e local.

Decreto nº 426, de 24/07/1845, instituindo o *Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilização dos índios*, isso não significou que a questão indígena tenha sido ignorada ou até mesmo expurgada dos debates políticos e sociais na primeira metade do Império. Se uma normativa legal específica e abrangente para todo o Império, numa visão de tutela coletiva nos moldes do código pombalino, somente ocorreria com o Regulamento das Missões, o interstício entre a promulgação da Carta Régia de 12 de maio de 1798, culminando na extinção dos Diretórios dos Índios³², e a instituição do Regulamento das Missões não significou a ausência de legislação tutelar.

Como discutiu Sampaio (2014), a carta de 1798 conferiu aos indígenas o status de vassalos, sujeitos às leis gerais e às Câmaras locais, e não mais à uma legislação colonial específica, promovendo, assim, a individuação legal dos índios anteriormente organizados coletivamente nos aldeamentos. A carta pressupunha a continuidade da liberdade tutelada dos indígenas, porém de forma individual, fossem como trabalhadores do Corpos de Milícias, compostos por homens válidos controlados por juízes e pelas Câmaras, fossem como trabalhadores tutelados pelos “Termos de Educação e Instrução”³³, conferindo a particulares o direito de usufruir do trabalho de indígenas não aldeados mediante compromisso de batizá-los e educá-los.

Apesar de o modelo de liberdade tutelada proposto na carta de 1798 ter sido recepcionado pelo Império, definindo no âmbito local as relações entre indígenas e não-indígenas, não é possível ignorar os debates propostos até a aprovação do Regulamento das Missões em 1845³⁴. Daqueles integrantes da mudança política de 1822, o projeto com maior notoriedade, tanto à época de sua propositura quanto pela historiografia foi aquele apresentado pelo reformista José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838), nominado *Apointamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil*.

Apresentado na reunião das Cortes Gerais sediada em Lisboa, em 1821, quando o Brasil ainda era colônia portuguesa, o projeto de José Bonifácio foi novamente proposto em 1823 à

³²“A Carta retomou os princípios da garantia de ocupação territorial pela estabilidade dos povos e dos habitantes livres estabelecidos usufruindo as mesmas “justiças” e “privilégios”. Este é seu ponto de abertura: a restituição dos direitos aos índios aldeados – em especial, a liberdade – para que ficassem sem diferença em relação aos outros vassalos governados pelas mesmas leis. Com este intuito é que se determinou a abolição do Diretório para que não só os índios que já viviam em sociedade pudessem gozar das liberdades de vassalo, mas também aqueles que ainda estavam “embrenhados no interior da Capitania”” (SAMPAIO, 2014, p. 43).

³³“[...] os Termos de Educação e Instrução eram a formalização legal dos descimentos realizados pelos moradores e utilizados para registrar os índios contactados no sertão e trazidos para as vilas; as Câmaras apreciavam os casos e arbitravam o tempo de serviço que estes índios deveriam prestar aos moradores. (SAMPAIO, 2007, p. 44).

³⁴No ano anterior à Independência, cinco projetos abordando a questão indígena chegaram à Corte, tendo como proponentes os deputados Francisco Ricardo Zany, José Caetano Ribeiro da Cunha, Domingos Borges de Barros, Francisco Muniz de Tavares e José Bonifácio de Andrada e Silva. (SAMPAIO, 2009)

Assembleia Constituinte da qual participava, sendo considerado um assunto de especial preocupação por parte do estadista³⁵. O projeto para transformar a América em um país europeu, como almejava Bonifácio, necessariamente discutia o lugar do indígena na nova ordem de sociedade *civilizada e moderna* pensada para o Brasil no pós-Independência. Para tanto, na ótica do estadista, seria necessária a adoção de reformas eliminando os empecilhos ao projeto civilizatório idealizado: “a heterogeneidade racial e cultural, a escravidão, a equivocada política indigenista e a profunda ignorância que grassava entre brancos e negros, ricos e pobres” (DOLHNIKOFF, 1998, p. 21).

Nesse sentido, a despeito de considerá-los indivíduos preguiçosos e vagabundos, despidos das “ vaidades sociais, que são as molas poderosas que põe em atividade o homem civilizado” (ANDRADA E SILVA, 1998[1823], p. 92.), características consideradas naturais de sua índole indígena, Bonifácio acreditava ser possível *domesticar* os indígenas, ou seja, civilizá-los segundo o padrão cristão-ocidental de *civilidade*. Para tanto, tomava como exemplo a ação dos Jesuítas que “Com o evangelho em uma mão, e com presentes, paciência, e bom modo na outra tudo deles conseguiram” (ANDRADA E SILVA, 1998[1823], p. 96). Assim, três caminhos seriam fundamentais para lograr tal êxito: o exemplo, a educação e os benefícios.

Nessa perspectiva, Bonifácio apontou para alguns *meios* defendidos como fundamentais à civilização dos indígenas, tais como o uso da brandura e amabilidade no trato com as populações nativas; a miscigenação entre índios e brancos, e também mulatos, por meio do casamento; a introdução, como caciques de etnias não aldeadas, de “brasileiros de bons juízo e comportamento, que saibam corresponder aos fins políticos desta escolha, e nomeação” (ANDRADA E SILVA, 1998[1823], p. 104); a instituição de presídios militares para coibir “tumultos e desordens”; a atração dos índios à religião cristã; entre outros apontamentos de ordem administrativa e social.

Sobre a educação dos indígenas, o reformista relacionava essa questão à ação catequética dos missionários, sendo eles os responsáveis tanto por cristianizá-los, sobretudo os mais jovens, quanto por ensiná-los “na língua portuguesa, em ler, escrever, e contar, vestindo-os e sustentando-os, quando seus pais forem negligentes ou mesquinhos” (ANDRADA E SILVA, 1998[1823], p. 107). Ademais, Bonifácio concebia o exemplo e a convivência com

³⁵Dolhnikoff (1998) apontou para a quantidade de escritos do reformista sobre a questão indígena, sobrepujando até mesmo o assunto da escravidão. A autora atribuiu tal atenção especial à três fatores: 1) Bonifácio nasceu na Capitania de São Paulo, quando a mão de obra utilizada nas atividades econômicas era massivamente composta por indígenas; 2) sofreu influência das ideias indigenistas do Marquês de Pombal; 3) considerava o índio como um potencial substituto à força de trabalho negra escravizada.

não-indígenas como método eficaz à civilização dos nativos, prevendo assim a criação de escolas de ofícios não apenas voltada aos indígenas, mas também à formação de brancos e mestiços em povoações próximas aos aldeamentos.

A preocupação com a assimilação de práticas de saúde e hábitos ocidentais também integrava o processo de educação dos indígenas, instruindo-se “que os missionários tenham todo desvelo em os ir acostumando pouco a pouco a sustento mais sadio e nutritivo que o seu, procurando ao mesmo tempo introduzir maior asseio e luxo de vestido e ornato de suas casas” (ANDRADA E SILVA, 1998[1823], p. 110). Não obstante ver os indígenas como selvagens indolentes, Bonifácio não se eximia de apontar também as “muitas injustiças, e crueldades” (ANDRADA E SILVA, 1998[1823], p. 97) relacionadas às ações impetradas contra as populações nativas, atribuindo, em certa medida, a hostilidade dos indígenas a essas posturas violentas.

Numa perspectiva ampla, foi possível observar nos escritos do estadista sobre a civilização dos índios³⁶ que entre as principais inquietações estavam a formação moral, cívica, religiosa e laboral daqueles indivíduos. Acreditava Bonifácio que por meio da ação civilizadora do Estado, em atuação conjunta com os missionários, os nativos integrariam a sociedade, não mais diferenciados nas etnicidades, porém, homogeneizados, seriam alçados à condição de cidadãos. A proposta de incorporação dos indígenas à sociedade estava amparada no imaginário de que as populações nativas estavam no estado de infância da humanidade, ou seja, tratavam-se de fósseis vivos de uma era primitiva já superada pela sociedade ocidental, cabendo a esta a incumbência de conduzi-los no processo evolutivo rumo à *civilidade*.

Apesar de a repercussão alcançada pelos apontamentos de José Bonifácio tê-lo tornado o projeto mais conhecido e igualmente abordado pela historiografia, a defesa da civilização dos indígenas também encontrava eco em outras figuras proeminentes do século XIX, como o advogado, militar e político José Arouche de Toledo Rendon (1756-1834), em cujo Artigo *Memorias sobre as aldêas da Província de S. Paulo, segundo as observações feitas no anno de 1798*, publicado na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RIHGB, 1942), edição de 1842, expressou ideias bastante alinhadas às defendidas por Bonifácio:

³⁶Em *Projetos para o Brasil* (1998), a historiadora Miriam Dolhnikoff compilou e organizou os escritos de José Bonifácio separando-os por temáticas. Sob o título “Índios” a autora reuniu *Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil; Civilização dos índios e coisas do Brasil; Os índios devem gozar dos privilégios da raça branca; Banir a ignorância e antiga barbárie de costumes; Os índios são preguiçosos e voluptuosos; A maior infelicidade que suportou a massa geral dos homens foi a conquista do Novo Mundo; Nas Aldeia, cada família deve ter a terra precisa para se sustentar; Os índios são muito imaginativos; Avulsos*.

1º Convêm extinguir o barbaro costume de atacar os Índios como inimigos , excepto em defesa ; elles nos temem, e desejam a nossa amizade : 2º Convêm em toda a ocasião tratá-los bem, a fim de que pelo seu proprio interesse procurem o nosso auxilio, ou seja contra as suas precisões, ou quando se vêem atacados por outras hordas mais poderosas : 3º Convêm aldear-os um pouco perto das nossas povoações, obrigando-os por boas maneiras a cultivar a terra e a criar animaes domésticos : 4º Convêm separar-lhes os filhos, ou parte d’elles, sem os escandalizar, logo que se achar conveniente, entregando a boas famílias, que os saibam educar, e que em premio lucrem os seus serviços té certa idade, marcada pela lei regulamentar. Por este modo quando das aldeas se não colham fructos, como de facto poucos se poderão colher, elles pelo menos servirão como de viveiros para tirar-lhes alguns filhos, que irão ser cidadãos mais uteis que seus paes” (RONDON, 1842 [1823], p. 317).

Se a proposta de civilização dos indígenas não logrou êxito na Assembleia Constituinte de 1823, como também não refletiu na Carta Magna outorgada em 1824, décadas mais tarde a promulgação do Regulamento das Missões foi aprovado como um evidente indicativo do caminho seguido pelo debate sobre a questão indígena na esfera política nas primeiras décadas do Império. A matéria geral tratada no Regulamento se concentrava muito mais em questões de ordem administrativa, dispondo sobre os cargos oficiais dos aldeamentos e suas relativas competências.

Longe de ser um instrumento político capaz de proporcionar uma resolução definitiva à questão indígena no período, foi possível inferir do conteúdo que o novo regulamento apresentava forte influência das ideias de cunho civilizadoras de José Bonifácio e de outros liberais, e em certa medida do Diretório pombalino, ao normatizar legalmente uma política tutelar civilizatória, associando a ação do Estado, por meio de representantes civis e militares, à atuação religiosa, representada na figura dos missionários.

Diretrizes como o incentivo à mestiçagem através de casamentos entre indígenas e não-indígenas, a atração por meios não violentos, a possibilidade da presença de força militar para manter a ordem, além da educação dos índios e controle de atividades laborais e uso da mão de obra indígena, são algumas das instruções previstas no Regulamento das Missões, espelhando o pensamento liberal. A nova legislação indigenista representava, pelo menos numa perspectiva legal, as vozes que advogavam em favor da civilização dos indígenas, perpetuando a compreensão da incapacidade deles de se autogovernarem ao prever uma organização tutelar – os aldeamentos – ausente de qualquer representação administrativa indígena.

Além da administração dos aldeamentos, o governo imperial mantinha para si a prerrogativa de deliberar, dentre outros assuntos, sobre as questões envolvendo os territórios dos índios³⁷, atendendo aos interesses das elites latifundiárias que nos espaços locais de poder

³⁷As disputas e confrontos pela ocupação de territórios indígenas, observados no período colonial, permaneceram como um problema a ser resolvido também no Império. As remoções das populações nativas de suas terras e sua

amparavam o discurso de esbulho e extermínio dessas populações, como apontou David Treece (2008, p. 197):

A nova política indigenista oficial do Segundo Reinado era uma expressão típica dessa atmosfera política, em que uma linguagem liberal de tolerância e pluralismo sustentava incorporar e reconciliar interesses antagônicos, enquanto na realidade falava pela manutenção de um *status quo* conservador, assegurando que qualquer contestação do poder e à autoridade dos latifundiários tradicionais fosse indefinidamente postergada.

O ideário civilizatório para as populações indígenas previsto no Regulamento das Missões não se constituía, porém, em voz uníssona no Império. A defesa do extermínio estava ancorada na ideia de que, considerados *primitivos*, os indígenas estavam fatidicamente destinados à extinção, congregando vozes políticas e intelectuais, a exemplo do historiador Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878).

A visão de uma iminente extinção dos indígenas, expressa por Varnhagen e outros intelectuais e políticos na época, se amparava na narrativa da degeneração dos indígenas que, considerados como “raças perdidas”³⁸, não seriam capazes de atingir o estágio de civilização, tornando-se, por conseguinte, um empecilho ao progresso da sociedade imperial. Para o historiador, os indígenas seriam úteis apenas como força de trabalho, e cuja submissão deveria ser operada pela força e não pela catequese e civilização como previsto no Regulamento das Missões, minando, assim, toda rebeldia indígena contra a Coroa³⁹. Essa vertente de pensamento fatalista encontrou sustentáculo, na segunda metade do século XIX, nas teorias raciais, oriundas da Europa, sugerindo a condição insuperável de inferioridade física, moral e intelectual de certas “raças”, dentre as quais, os indígenas⁴⁰.

concentração em aldeamentos estabelecidos pelo poder imperial – reunindo, inclusive, diferentes etnias num mesmo espaço, o que resultava em conflitos entre os indígenas – atendia à liberação das terras para uso em atividades pastoris e agrícolas. Nesse sentido, Cunha (1992, p. 144) afirmou: “[...] os aldeamentos serviam de infra-estrutura, fonte de abastecimento e reserva de mão-de-obra. Eventualmente, além de interesses regionais ou nacionais, os interesses puramente locais de moradores eram atendidos”. O Regulamento das Missões, assim como a Lei nº 601, de 18/09/1850, a nominada Lei de Terras, e o Decreto nº 1.318, de 30/01/1854, que a regulamentou, deu continuidade à política de expoliação das terras indígenas sob o discurso da necessidade de aldeá-los para o processo de civilização, além de prever o arrendamento de terras das Aldeias de acordo com o juízo dos Diretores dos aldeamentos.

³⁸“No Reino animal, há raças perdidas; parece que a raça índia, por um efeito de sua organização física, não podendo progredir no meio da civilização, está condenada a esse tal desfecho. Há animais que só podem viver e produzir no meio das trevas; e se os levam para a presença da luz, ou morrem ou desaparecem. Da mesma sorte, entre as diversas raças humanas, o índio parece ter uma organização incompatível com a civilização.” (VARNHAGEN, 1867, p. 55-56 *apud* CUNHA, 1992, p. 135).

³⁹“Precisamos civilizar o Império, fazer todos em toda a sua extensão obedecer ao pacto proclamado, e a experiência de mais de meio século tem provado a insuficiência dos meios brandos que são justamente os mais gravosos para o Estado. Se necessitamos pois seguir a conquista, que quer dizer ir-se consolar os rebeldes levandolhes presentes de facas e machados?” (VARNHAGEN (2016[1849-1850], p. 167).

⁴⁰A despeito de as teorias raciais terem sido amplamente difundidas em meados do século XIX e início do século

Na leitura sistêmica das estruturas de poder em que Quijano (2005) discutiu a categoria *colonialidade do poder*, o autor afirmou que a colonialidade na América Latina sobrevive ao colonialismo europeu por meio da reformulação das táticas de controle do trabalho. Para o sociólogo, a classificação social da população baseada na ideia de *raça* se estabelece como um dos eixos basilares do padrão de poder moderno e eurocentrado, se constituindo um instrumento para justificar as relações de subordinação e distribuição desse poder na sociedade. A construção de uma classificação racial e, portanto, de uma hierarquia social de sujeição e controle, como apontou Quijano, também se prestava à legitimação dos anseios das elites interessadas nos territórios indígenas para expansão de suas atividades econômicas.

Reverberando essas pretensões, refletidas na política de terras vigente na segunda metade do século XIX, Varnhagen refutava a ideia defendida pelos indianistas, a quem chamava “filotapuias” (VARNHAGEN, 2016[1849], p. 166), de que os indígenas eram os verdadeiros donos da terra. Segundo o historiador, o direito à terra estava vinculado a sua conquista e, portanto, os portugueses e, por herança, os brasileiros o teriam adquirido, como expressou no *Memorial orgânico*⁴¹:

O Brasil pertence-nos pela mesma razão que a Inglaterra ficou pertencendo aos normandos quando a conquistaram. Pela mesma razão que Portugal ficou pertencendo a Afonso Henriques e seus sucessores e vassallos que o tomaram dos mouros. O primeiro direito de todas as nações conhecidas foi o da conquista. Nós proclamamos para o Império (compreendendo o território de que eles [os indígenas] estão senhores) o nosso Chefe e a nossa lei. Todo o que não obedece a uma e ao outro rebela-se e é criminoso. [...] as raças bravias, que se declararam inimigas de morte de nossos antepassados, serão, até os últimos descendentes bravios, nossos inimigos de morte: e não temos outro recurso, para não estarmos séculos à espera que eles queiram civilizar-se, do que o de declarar guerra aos que se não resolvam a submeter-se, e o ocupar pela força essas terras pingues que estão roubando à civilização (2016[1849-1850], p. 167-168).

Observando as duas vertentes de projetos em vigor no Império – extermínio e

XX, Quijano (2005, p. 108) chamou a atenção para a noção de *raça* que foi utilizada pelos colonizadores como argumento para legitimar a dominação sobre determinados grupos sociais, a partir da constituição de distinções raciais inferiores/superiores: “Na América, a ideia de *raça* foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de *raça* como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados.[...] os povos conquistados e dominados foram Postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais.”

⁴¹O *Memorial orgânico* foi publicado pela primeira vez em duas partes, em Madri/Espanha. A primeira, em 1849, com o título de *Memorial orgânico que à consideração das Assembléias Geral e provinciais do Império, apresenta um brasileiro*, a segunda, publicado em 1850, foi citada apenas como *Memorial Orgânico*. No Brasil, o texto foi publicado em 1851, em edição da Revista *O Guanabara*.

civilização dos indígenas –, apesar das dissonâncias, percebe-se uma convergência de ambas à concepção de que mais cedo ou mais tarde os indígenas deixariam de existir. Isso ocorreria numa perspectiva física, de sujeição pela violência, sobretudo contra os denominados *índios bravos*, ou, ainda, numa perspectiva identitária, através do processo de assimilação a partir de sua conversão nativa a um modelo de cidadão único, não possibilitando as múltiplas existências étnicas.

1.2. O pensamento indigenista na República e as influências positivistas

A perspectiva de transitoriedade da identidade indígena para a de cidadão, idealizada no projeto de Bonifácio, continuou com a mudança de regime político ocorrida no final do século XIX. A política de aldeamentos proposta no Regulamento das Missões estava longe de ser uma proposta resolutiva à questão do lugar do indígena no processo de formação de uma suposta identidade nacional, nem tampouco foi possível fazê-lo nas últimas décadas do Império. Pelo contrário, o novo regime herdaria do antecessor tanto as preocupações sobre o que fazer com os povos indígenas espalhados por todo o território nacional, quanto como tratar da questão das terras habitadas por essas populações.

O Estado republicano já nasceu, portanto, com a preocupação de equilibrar o processo de acomodação dos diversos grupos sociais, sob o *status* da cidadania, com políticas voltadas à homogeneização das populações identitariamente distintas. Imprimindo um *status* genérico, reflexo dos valores e princípios dos grupos dominantes, pretendia-se, assim, construir uma identidade coletiva única. Como asseverou Lima (1995, p. 198-199), nesse momento

É tarefa da administração, sobretudo em sociedades oriundas de processos históricos em que as guerras de conquista foram determinantes, reduzir a diversidade de povos que propõe governar a uma diferença genérica que descaracterize tradições culturais específicas e as reinsira sob os valores e signos dominantes, impostos e disseminados pela via administrativa, estabelecendo-a como um *status*, parte de um sistema codificado de atribuições positivas e negativas. Este é um tipo de procedimento em que princípios hierarquizantes estão profundamente arraigados, ordenando um universo social com posições muito demarcadas e onde o igualitarismo, conquanto existente, se restringe à dimensão intra-segmentos sociais dominantes.

Fazia-se fundamental, para equalizar as múltiplas identidades, proceder à delimitação, numa esfera legal, do caráter que diferenciava essas parcelas sociais – como os indígenas – da massa cívica, ensejando na legitimação da aplicação de táticas de sujeição e transmutação sociocultural idealizadas.

Dois instrumentos legais, aprovados nas primeiras décadas do século XX, podem ser observados como revérberos desse paradoxo: o Código Civil⁴², de 1916, e o Estatuto Civil dos Índios⁴³, de 1928. Não pretendemos aqui discutir o processo de elaboração dessas legislações⁴⁴, senão refletir sobre como a delimitação da condição civil dos indígenas servia à validação do modelo de tutela recém instituído e, por conseguinte, à forma de atuação, inclusive no âmbito escolar, em discussão nos próximos capítulos.

É importante observar que tanto o Código Civil quanto o Estatuto Civil dos Índios foram aprovados após a criação, em 1910, do Serviço de Proteção aos Índios e Trabalhadores Nacionais (SPIITN), perfazendo-se, sobre a questão indígena, um instrumento de validação do modelo tutelar em curso com a fundação do serviço federal. Ambos os instrumentos jurídicos não apenas instituíam a condição legal de incapaz atribuída ao indígena, revogando a condição orfanológica anteriormente vigente, como também vinculavam essa incapacidade ao exercício da ação tutelar, como expresso no Art. 6º, Parágrafo Único, do Código Civil: “Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais e que cessará à medida de sua adaptação” (BRASIL, 1916, n.p.).

A incapacidade jurídica conferida aos indígenas era considerada como uma condição transitória, prevendo-se, com o processo de *civilização*, a emancipação da incapacidade legal desses indivíduos e, conseqüentemente, da tutela, ou seja, deixariam de ser indígenas, passando à condição de *trabalhadores nacionais*, como previsto no Regulamento de fundação do SPIITN⁴⁵. Observa-se essa mesma perspectiva expressa no Art. 5º do Estatuto Civil dos Índios: “A capacidade, de facto, dos indios soffrerá as restricções prescriptas nesta lei, emquanto não se incorporarem elles á sociedade civilizada” e

Art. 6º Os indios de qualquer categoria não inteiramente adaptados ficam sob a tutela do Estado, que a exercerá segundo o gráo de adaptação de cada um, por intermedio dos inspectores do Serviço de Proteção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionais, sendo facultado aos ditos inspectores requerer ou nomear procurador, para

⁴²BRASIL. **Lei 3.071, de 01 de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm. Acesso em: 26 mai. 2021.

⁴³BRASIL. **Decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928**. Regula a situação dos indios em territorio nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5484-27-junho-1928-562434-publicacaooriginal-86456-pl.html>. Acesso em: 31 mai. 2021.

⁴⁴Para conhecer o percurso envolvendo a aprovação dos referidos instrumentos legais, ver: LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco da paz**: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

⁴⁵BRASIL. **Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910**. Crêa o Serviço de Protecção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionais e approva o respectivo regulamento. Rio de Janeiro, 26 jun. 1910. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html>. Acesso em: 29 mai. 2021.

requerer em nome dos mesmos índios, perante as justiças e autoridades, praticando para o referido fim todos os actos permittidos em direito (BRASIL, 1928, n.p.).

Para Castro-Gómez (2005), o Estado-nação é quem opera a construção de *outredades* com vistas à disciplinarização que, na teoria foucaultiana, é o poder latente nas sociedades e instituições modernas. A elaboração do *outro* como diferente, no sentido de inferior, propicia, portanto, a legitimação da relação de poder colonizado-colonizador nos Estados-nação que passaram por processos de independência política, como no caso dos países latino-americanos. Mais do que apenas atribuir legalmente o *status* de inferioridade e dependência à figura dos indígenas, o texto das leis tanto representavam o imaginário social, concebendo-os como indivíduos em fase infantil da *evolução* humana, quanto serviam como sustentáculo à atuação tutelar estatal disciplinadora e paternalista, tendo nos padrões ocidentais o modelo de sociedade a ser implementada, reproduzindo as relações de base colonizadora no interior do território nacional.

A retórica da *obra civilizadora* de que o Estado se autoincumbia, e para tanto estabelecia classificações sociais a partir de elaborações jurídicas, pode ser igualmente observada na cópia do ofício em que o Ministro à época, Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda, tratava da atribuição conferida a Clodoaldo Freitas⁴⁶ para iniciar os trabalhos preliminares junto aos indígenas no Estado do Maranhão:

O regimen de servidão, de ignorância, que os aproxima [indígenas] dos antigos escravos, aliás mais valorizados como machinas de trabalho, deve ser substituído por uma situação de igualdade perante a lei, e este objetivo será alcançado, trazendo-os por meios brandos á esfera da civilização, educando-os, instruindo-os, preparando-os para uma vida melhor.

No caso em questão, confia este Ministerio que o Governador do Estado do Maranhão virá ao encontro dos bons desejos do Governo Federal, contribuindo com as terras necessarias á localisação dos selvicolas e prestando á catechese outros valiosos serviços.

Deveis ouvil-o a esse proposito, e, em seguida, ireis ás zonas habitadas por indígenas Aldeitados, ou vivendo em comunidade com civilisados, conduzindo-vos de modo a persuadi-los de que ides em missão de paz e que o Governo Federal está deliberado a velar por elles e a fazel-os cidadãos da República.

Não deveis poupar os meios mais suasórios de os convencer pelo carinho e pela brandura, e os que conquistardes á boa causa serão os naturaes propagandistas da obra civilizadora e humanitária a que o Governo se propõe (RMAIC, 1910, p. 3-4).

Produzido no contexto da criação do SPILTN, o ofício transparece o pensamento republicano sobre o modelo de ação assistencialista a ser implementado e a preocupação com

⁴⁶Clodoaldo Freitas foi assessor do Ministro do MAIC, Rodolpho Miranda, tendo sido enviado ao Maranhão pelo mesmo para dar os primeiros passos do que seria, naquele mesmo ano, 1910, atribuição do SPILTN (LIMA, 1985, p. 189; GAGLIARDI, 1989, p. 185). No Relatório do MAIC (1912, p. 554), Freitas encontra-se incluso na Folha de Adiantamentos pagos pelo órgão, alusivo ao exercício de 1910, sob o cargo de “Encarregado da catechese dos índios no Maranhão”.

a assimilação dos indígenas à *civilização* como cidadãos da República⁴⁷. Nessa perspectiva, a sociedade brasileira, espelhando-se na Europa, seria por um lado o modelo de civilização à qual os indígenas deveriam ser integrados e, ao mesmo tempo, a *benfeitora*, conduzindo os indígenas nesse processo de *conversão*⁴⁸. Essa tônica civilizadora era amplamente amparada pelo pensamento positivista que não só integrou os impulsos à mudança de regime em 1889, oferecendo um modelo alternativo de Estado em contraposição à Monarquia, quanto abraçou a questão indígena assumindo-a como uma das causas basilares à reinvenção da nação e cidadania brasileiras.

O projeto ideário de Estado-nação republicano, tributário do pensamento positivista⁴⁹, ancorava-se em dois conceitos fundamentais, indissociáveis e considerados universais: *progresso* e *civilização*. Refletindo sobre nacionalismo e nacionalidade na América Latina, Eric Hobsbawn (2010, p. 322) asseverou que, até o final século XIX, o nacionalismo latino-americano teve duas fases: uma primeira, na qual a retórica nacionalista não teve grande força, a despeito dos reflexos da Revolução Francesa e do patriotismo militar, e uma segunda fase marcada pelo discurso antitradicionalista. Nesse último momento, segundo o autor, a noção de “nação” estava identificada com o “progresso” a partir da compreensão de desenvolvimento econômico e estabelecimento do poder estatal em toda a abrangência do território nacional, considerando membros da nação apenas aqueles comprometidos com o *progresso* ou pelo menos o aceitavam.

A vinculação entre as bases de um projeto nacional republicano e o lugar dos indígenas nesse processo de busca de uma identidade coletiva está evidente nos ofícios enviados por

⁴⁷A catequese e civilização dos indígenas foi assunto atribuído ao MAIC quando da sua criação pelo Decreto nº 1.606, de 29/12/1906, transferindo da esfera estadual a responsabilidade de realizar a tarefa conferida pelo Decreto nº 7, de 20/11/1889.

⁴⁸“O colonizado aparece assim como o “outro da razão”, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontinência são marcas “identitárias” do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador. Ambas as identidades se encontram em relação de exterioridade e se excluem mutuamente” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 83).

⁴⁹O Positivismo teve origem na primeira metade do século XIX a partir das reflexões do filósofo francês Auguste Comte (1798-1857). A teoria positivista elaborada por Comte defendia a existência de três estados de evolução mental humana: 1) Teleológico; 2) Metafísico; e 3) Positivo. O primeiro correspondia à infância da humanidade, o segundo, à juventude, e o terceiro, à fase adulta. A partir dessa compreensão, acreditava-se que as populações ditas *primitivas* se encontravam em estágio anterior a das sociedades consideradas *civilizadas*. Na concepção positivista, a evolução de um estágio para o seguinte seria de maneira ordeira e progressiva, para manutenção do equilíbrio social. No Brasil, a filosofia positivista se expandiu a partir da década de 1850, com ampla adesão entre militares, sobretudo os alunos da Escola Militar, onde o corpo docente e a orientação dos cursos voltaram-se à filosofia positivista, mas também entre intelectuais. Dentre os jovens positivistas formados na Escola Militar, destacamos Cândido Mariano da Silva Rondon (1865-1958), que além de tornar-se membro da Igreja Positivista do Brasil, seria não apenas o primeiro Diretor do SPILTN, influenciando a diretriz política do órgão, como também se sobrelevaria como uma importante figura do indigenismo republicano. Ver: GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989, 310 p.

instituições de orientação liberal ao Ministro da Agricultura⁵⁰. Nos documentos mencionados, enviados no contexto da criação do SPILT, parabenizou-se o Ministro pela sua “nobre e humanitária iniciativa da incorporação dos nossos desventurados irmãos silvícolas á sociedade brasileira [...] [r]ealizando o ideal politico que era, no assumpto, uma das gloriosas preocupações do illustre José Bonifácio” (REMAIC, 1910, p. 5).

A preocupação dos positivistas, observada no conteúdo dos referidos ofícios, evidenciou como a propositura de uma política indigenista civilizadora, em que os indígenas teriam não apenas um lugar, mas também uma função social a cumprir no processo de construção do Estado moderno, atendendo a um projeto de formação nacional republicano esperado para refletir uma Era de progresso, segundo o modelo positivista. Não por acaso, no ofício enviado pela loja maçônica *Grande Oriente do Estado de São Paulo*, a instituição ressaltou como a questão indígena vinha sendo objeto de debate no meio maçônico, defendendo que, por meio do conhecimento científico e pragmático, seria possível promover a “conservação das tribus indigenas e sua gradual incorporação á nossa nacionalidade, sem embaraços para o almejado progresso material e mesmo intellectual de nossa patria” (REMAIC, 1910, p. 5).

Outro ponto fundamental para compreender os desdobramentos do pensamento indigenista imperial nas primeiras décadas da República foi a frequência com que o projeto civilizatório de José Bonifácio – e mesmo sua figura reformista, louvada como um defensor dos indígenas – era invocado pelos positivistas ao argumentar em defesa da *causa indígena*. Além dos ofícios já referenciados, em que foi possível observar essas menções constantes, o folheto da *Igreja e Apostolado Pozitivista do Brazil*, publicado em 1910, tratando do projeto indigenista em curso pelo Ministro da Agricultura, não apenas abriu a edição referenciando Bonifácio, como também citou sua proposta como sendo “a orientação *verdadeiramente republicana*” que, corrigida pelos ensinamentos de Augusto Comte, viabilizaria a “redenção dos selvagens brasileiros” (IAPB, 1910, p. 4).

A concepção redentora defendida pelos positivistas partia da premissa da existência de fases evolutivas da humanidade, constituindo no imaginário a ideia de que alguns grupos estavam em estágio inferior a outros, sendo necessária a condução desses indivíduos a um estágio superior na escala evolutiva humana. Nesse sentido, a Europa era vista como o modelo de civilização a ser perseguido, com padrões econômicos, sociais e, sobretudo, epistêmicos considerados superiores, fazendo com que toda forma de organização social destoante dos

⁵⁰Foram eles: o *Centro Republicano Conservador*, o *Centro de Sciencias, Letras e Artes*, a loja maçônica *Grande Oriente do Estado de São Paulo* e a *Congregação do Museu Nacional*.

parâmetros eurocêntrico-ocidentais fosse considerada inferior. Como asseveram Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 15, tradução nossa):

A negação da simultaneidade epistêmica, isto é, a coexistência no tempo e no espaço de diferentes formas de produzir conhecimento cria um duplo mecanismo ideológico. Em primeiro lugar, ao não compartilhar o mesmo tempo histórico e viver em diferentes espaços geográficos, o destino de cada região é concebido como não relacionado com nenhum outro. Em segundo lugar, Europa/Euro-norte-américa são pensadas como vivendo uma etapa de desenvolvimento (cognitivo, tecnológico e social) mais avançada que o resto do mundo, com o qual surge a ideia de superioridade da forma de vida ocidental sobre todas as demais. Assim, a Europa é o modelo a imitar e a meta desenvolvimentista era (e segue sendo) ‘alcançá-los’. Isto se expressa nas dicotomias civilização/barbárie, desenvolvimento/subdesenvolvimento, ocidental/não-ocidental, que marcaram categoricamente a boa parte das ciências sociais modernas⁵¹.

Como vimos, a retórica da necessidade de *civilizar* os povos originários em favor da formação de uma suposta nacionalidade brasileira hegemônica e moderna pautava-se na constituição de uma classificação social e, conseqüentemente jurídica, de modo a servir de sustentáculo à dominação impetrada pelos autodenominados *civilizados*. Essa dominação ocorreria sobre grupos sociais minoritários não enquadrados no modelo ocidental de sociedade, à exemplo da instituição da tutela estatal em 1910, com a criação do SPILTN, reforçada, em 1928, com a aprovação do Estatuto Civil dos Índios.

A manutenção do discurso sobre essas populações como incapazes – plenos ou parciais, segundo o nível de *civilização* – forjada na República era fundamental para conferir legitimidade ao processo de assimilação dos indígenas que se pretendia alcançar. Nesse contexto, o SPILTN se revelava como a primeira iniciativa pragmática do Estado nacional, desde meados do século XIX, de comprometimento com a implementação de uma política indigenista de maior abrangência e complexidade. Contudo, embora parecesse inovadora à época, perpetuava as relações colonialistas herdadas dos séculos de sujeição e exploração colonial às potências da Europa Ocidental.

⁵¹Original: “La negación de la simultaneidad epistémica, esto es, la coexistencia en el tiempo y el espacio de diferentes formas de producir conocimientos crea un doble mecanismo ideológico. En primer lugar, al no compartir el mismo tiempo histórico y vivir en diferentes espacios geográficos, el destino de cada región es concebido como no relacionado con ningún otro. En segundo lugar, Europa/Euro-norte-américa son pensadas como viviendo una etapa de desarrollo (cognitivo, tecnológico y social) más ‘avanzada’ que el resto del mundo, con lo cual surge la idea de superioridad de la forma de vida occidental sobre todas las demás. Así, Europa es el modelo a imitar y la meta desarrollista era (y sigue siendo) ‘alcanzarlos’. Esto se expresa en las dicotomías civilización/barbarie, desarrollado/subdesarrollado, occidental/no-occidental, que marcaron categorialmente a buena parte de las ciencias sociales modernas”.

CAPÍTULO 2 – “E DE TODO ESSE TRABALHO, RESULTA QUE O ÍNDIO TORNA-SE UM ÍNDIO MELHOR”⁵²: A TUTELA ESTATAL E A ATUAÇÃO DO SPI NA PARAÍBA

O projeto de tutela estatal proposto com a criação do SPILTN redirecionou a forma do Estado se relacionar com as populações indígenas. Ideologicamente fincado em princípios liberais, os fundadores do SPILTN pensaram o órgão a partir de uma visão paternalista voltada à promoção do indígena de *incapaz* à cidadão nacional, de forma a contribuir com o progresso do país segundo uma lógica vocacional agrícola.

Partindo dessa perspectiva, discutimos no presente capítulo a criação do SPI, sob as bases ideológicas sedimentadas no novo século, suas frentes de atuação local, os Postos indígenas (PI), e como, especificamente, ocorreu a implantação e funcionamento do PI Nísia Brasileira entre os Potiguara, na Baía da Traição/PB.

2.1 A criação do Serviço de Proteção aos Índios e o poder tutelar no século XX

O ideário de transformação dos indígenas em cidadãos do Estado-nação brasileiro exigia das instâncias de poder republicanas a institucionalização de um regime tutelar capaz de operar os mecanismos e táticas de disciplinamento dessas populações. Tanto as elites políticas quanto intelectuais concebiam como necessário, sob o domínio e orientação estatal, promover a proteção dos indígenas e sua integração na ordem social, legando-os um lugar de contribuição no projeto de *progresso* em curso para a nação.

Gagliardi (1989) salientou que, com a criação do SPILTN, o conceito político de *catequese* foi substituído pelo de *proteção* na relação com os indígenas, não sendo apenas uma substituição de palavras, mas uma reorientação política estabelecida nas instituições republicanas. Dessa forma, asseverou o autor, como ocorrido no campo da educação, do casamento e da própria constituição secular do Estado republicano, a tutela dos indígenas deveria também ser apartada da religião.

A relação entre a causa *civilizadora* e a ação dos missionários entre os indígenas não apenas foi defendida no projeto de José Bonifácio, para quem o processo de civilização desses povos deveria ocorrer com o trabalho dos religiosos, como também foi adotada como política

⁵²Trecho da obra *Pelo índio e pela sua proteção oficial*, de autoria do Inspetor do SPI Luiz Bueno Horta Barbosa (1923, p. 25 *apud* RIBEIRO, 1996 [1970], p. 160)

de Estado com a autorização da vinda de missionários Capuchinhos, disposta no Decreto nº 285 de 24/06/1843⁵³, e com a aprovação do Regulamento das Missões, em 1845. O indigenismo republicano, por outro lado, influenciado pelo pensamento positivista, uma das molas propulsoras da Proclamação da República e defensor da criação de um Estado laico, se estabeleceu, numa perspectiva política e prática, sob a dissociação das duas instituições: o Estado e a Igreja Católica.

Se o projeto de tutela dos indígenas, forjado no início do século XX, foi concebido a partir da ideia de que caberia ao Estado a responsabilidade plena de promover a integração desses povos à sociedade nacional, isso não significava a ausência de religiosos católicos entre as comunidades indígenas. Dentre os pontos do programa indigenista proposto pelo *Apostolado Positivista do Brasil*, era defendido o respeito às atividades dos religiosos entre os povos originários, desde que tais atividades não fossem dependentes do suporte econômico e militar governamental.

Numa perspectiva político-legal, a construção do poder tutelar atribuído ao SPI/ITN foi concebida sem a participação institucionalizada das missões. No entanto, isso não significava a completa exclusão legal da presença religiosa nos Postos⁵⁴. Ademais, no âmbito da ação indigenista, como veremos nos próximos capítulos, a presença religiosa continuaria a confundir-se com a esfera tutelar leiga, à exemplo da realização de eventos religiosos de cunho cristão nas dependências das escolas dos Postos Indígenas, revelando que, a despeito do discurso laico e de respeito às tradições dos indígenas, o processo de civilização engendrado pelo Estado também se caracterizava pela formação cristã-ocidental.

A Igreja Católica Apostólica Romana e defensores do evolucionismo também compunham o caldo político e intelectual desaguando na criação do serviço de proteção em 1910. O primeiro setor mantinha seu interesse sobre a catequese dos indígenas como forma de civilizá-los, enquanto que o segundo acreditava que mais cedo ou mais tarde os mesmos seriam extintos, refletindo o discurso defendido por Varnhagen décadas antes⁵⁵. Apesar dos diferentes

⁵³O decreto não apenas autorizava a vinda dos missionários Capuchinhos como também autorizava a despesa desse evento, bem como despesas com aquisição e manutenção de imóveis para os trabalhos dos religiosos, tais como hospícios e conventos. Para a íntegra do Decreto, ver: CUNHA, Manuela Carneiro (org.). **Legislação indigenista no século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Comissão Pró-índio de São Paulo, 1992, p.185-186.

⁵⁴O Regulamento provisório do SPI, aprovado em 1936, no Art. 45, §§1º ao 4º, vedava ao órgão estabelecer, custear ou impedir a realização de cultos religiosos entre os indígenas, garantindo aos seus representantes, independentemente de sua matriz religiosa, o direito à propaganda e catequese de sua fé. Ao exercício dessa pretensa liberdade religiosa era apenas *proibida* a perturbação dos trabalhos realizados nos Postos, vedada a utilização de recursos dos cofres públicos e a imposição de seu exercício aos indígenas.

⁵⁵Para a concepção anti-indígenas defendidas no início do século XX, lideradas sobretudo pelo naturalista

posicionamentos em voga, foi o ideário positivista que influenciou de forma mais expressiva a criação e organização do SPILTN.

A filosofia positivista encontraria no primeiro Diretor-geral do órgão tutelar, o então Tenente-coronel Cândido Mariano da Silva Rondon⁵⁶, um defensor e reproduzidor de suas premissas, advogando pelos benefícios da ação protetiva do Estado junto aos indígenas. Em resposta à carta do Ministro Rodolpho Miranda, ao receber o convite formal para dirigir o que viria a ser o órgão tutelar, Rondon não apenas se opôs à catequese⁵⁷, como também expôs suas posições sobre como o serviço deveria atuar, atribuindo seu sucesso no contato com populações indígenas ao ensino Comteano (RMAIC, 1910).

A indicação de Rondon como Diretor do órgão indigenista em processo de fundação se deu em virtude da fama alcançada pelo militar em seu trabalho na Comissão Construtora das Linhas Telegráficas. Adotando uma postura de pacificação, Rondon experienciou repetidas vezes contato com etnias indígenas, como os Bororó e os Pareci, incorporando às comissões que chefiou geógrafos, etnólogos, botânicos, dentre outros cientistas, a fim de conciliar a produção de conhecimento científico sobre esses povos e seus territórios à atividade estatal da comissão. A notoriedade conquistada por Rondon se corrobora na carta enviada por Rodolpho Miranda, na qual o Ministro afirmou:

A espontaneidade da escolha do vosso nome [de Rondon] para fomentar e dirigir a catechese que o Governo da Republica deliberou emprender, é a consagração formal da conducta humanitária, generosa, que tanto vos recomendou á confiança do indigena, na longa e heroica jornada que realizastes em zonas, até então, vedadas aos mais audaciosos exploradores (RMAIC, 1910, p. 7).

Rondon dirigiu o órgão indigenista entre os anos de 1910 e 1930⁵⁸. Entre 1939 e 1958,

Hermann Von Ihering, ver: Ribeiro (1996[1970]); Gagliardi (1989).

⁵⁶Para aprofundamento sobre o trabalho realizado por Rondon nas Comissões Telegráficas, ver: BIGIO, Elias dos Santos. **Cândido Rondon: A integração nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto; PETROBRAS, 2000, 72p.

⁵⁷“A catechisação dos indígenas, compreendendo a sua incorporação á nossa sociedade pela assimilação de nossa indústria, nossas artes, como pela adopção de nossos hábitos,—que resultam de nossas crenças religiosas, no sentido positivo desses termos, julgo-a ser um problema diretamente inabordável no presente, em que por tantas crenças se repartem as preferencias das populações.

Como positivista e membro da Igreja Positivista do Brazil, estou convencido de que os nossos indígenas deverão incorporar-se ao Occidente sem passar pelo theologismo, e assim será mais tarde, quando Positivismo houver triumphado sufficientemente. [...]

E o nosso Governo que, reconhecendo essencialmente a situação revolucionaria do Occidente, colocou-se pelo advento da Republica na verdadeira attitude que lhe cabia, tanto pela abolição do theologismo official, como pela não adopção de qualquer outra doutrina metaphysica ou scientifica, não poderá dentro dos nossos moldes republicanos, levar aos indígenas a catechisação sob qualquer das fórmulas que derivam daquellas doutrinas”. (RMAIC, 1910, p. 8-9)

⁵⁸Lima (1995) pontuou não ser evidente o ano em que Rondon teria se afastado da Diretoria-geral do órgão. O afastamento teria ocorrido em 1916 por restrições orçamentárias impostas ao SPI. Contudo, como apontou o autor, no Almanak de pessoal do MAIC, Rondon constava ainda como Diretor-geral em 1930.

o militar foi convidado para exercer a função de Presidente do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), órgão consultivo relacionado à política indigenista estatal, criado em 1939 por Getúlio Vargas no âmbito das reformas burocráticas implementadas a partir dos anos de 1930⁵⁹.

No programa apresentado, Rondon advogava a criação de um serviço de *proteção*, garantindo a posse aos indígenas dos territórios, devolvendo as terras quando usurpadas, “sempre que fôr possível”, ou, ainda, conferindo novas extensões, “mediante accôrdos amistosos” (RMAIC, 1910, p. 9). Defendia o militar que, por meios pacíficos, seria também possível promover a mudança territorial de algumas etnias, “quando isso convenha aos interesses geraes do paiz”. Ademais, usando o exemplo dos Pareci à época, deslocados de seu território para outro, o militar apontava a possibilidade de intervenção do Estado entre os indígenas, de modo a promover a assimilação de hábitos e costumes considerados *civilizados*⁶⁰. Para Rondon, mediante a utilização de meios pacíficos, seria possível explorar as riquezas naturais das terras ocupadas pelos indígenas, exortando que o aproveitamento não ocorresse pelas vias do esbulho, mas em troca de “pagal-os com justiça pelos serviços que nos prestam e pelas riquezas que nos entregam”.

A respeito da adaptação aos hábitos laborais *modernos*, Rondon propunha não apenas o fornecimento, aos indígenas, de máquinas e ferramentas facilitadoras do trabalho agrícola e de manufatura, inclusive destinada à pequena produção industrial, como também o estímulo à atividade pecuária. Além disso, indicava a necessidade de se motivar nos indígenas o interesse musical, concedendo-lhes instrumentos e outros objetos que “de uso domestico e de enfeite, completarão, finalmente a série de presentes que elles necessitam e tanto apreciam” (*Ibid*, p. 11). O programa apresentado ainda previa ser do órgão de tutela a atribuição de punir os crimes contra indígenas e fiscalizar as relações com não indígenas. Para tanto, seriam instituídos delegados especiais para mediar as relações, mas também serviriam de intermediários do processo de *civilização* como agentes educadores que, por exemplo, propagassem as *vantagens*

⁵⁹Segundo Freire (1999), o CNPI foi criado num contexto de aproximação de Getúlio Vargas com o grupo indigenista fundador do SPI, sob os interesses expressos no projeto de colonização e expansão do Oeste brasileiro em curso no Estado Novo.

⁶⁰Tratando do caso dos Pareci, Rondon ressaltou que “Habitados assim á fixidez de residência, ficarão cada vez mais em condições de receber a nossa influencia amistosa, a nossa proteção e os nossos conselhos. Ora por gosto, ora por simples imitação, se afeiçoarão aos nossos usos e costumes; e espontaneamente lhes nascerão as necessidades de vestuario e outras de que não prescindimos, e assim também se porão a coberto delas. Esse exemplo, que se está verificando nos sertões dos Parecis, demonstra a fôrma pela qual julgo poder-se intervir com efficacia nas tribos indigenas, fazendo-as nossas amigas e que nos acceitem como seus protectores, acceitando tambem alguns dos nossos usos menos em desaccôrdo com os dellas”. (RMAIC, 1910, p. 10)

de se aprender determinados ofícios e outros hábitos e costumes considerados *modernos*.

O programa exposto por Rondon ao então Ministro do MAIC era sintomático da percepção do modelo pelo qual deveria ocorrer a relação entre os povos indígenas e o Estado, culminando na transição do indígena à condição de *civilizado*. A integração dessas populações à sociedade perpassava, na ótica rondoniana, pela formação para o trabalho, segundo um modelo de trabalhador rural, mas também pela formação moral-cristã e de inserção de signos da cultura dominante com vistas à formação de uma suposta identidade nacional sobreposta à identidade étnica.

Ao discutir a política indigenista no século XX e seus reflexos sobre os Xavante, Garfield (2011) afirmou que as noções de poder estatal, direitos dos índios e representação política permeavam as escolas, as cerimônias cívicas e os discursos públicos promovidos tanto por agentes do governo quanto por religiosos, no intuito de normatizar o comportamento e a identidade dos indígenas. O autor destacou, em contrapartida, que, a despeito das táticas de dominação gerenciadas, os indígenas também se apropriaram dessas mesmas armas ideológicas, elaborando táticas de resistência à dominação imposta⁶¹.

A influência de Rondon e do pensamento positivista na política indigenista republicana foi ainda mais perceptível com a publicação do Decreto nº 8.076/1910. O Decreto não apenas criou o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais como também instituiu o primeiro regulamento do órgão. Esse alcance do pensamento rondoniano pode ser observado também no teor do segundo regulamento do serviço federal, aprovado pelo Decreto nº 9.214/1911. Não obstante ambos os decretos sejam muito mais extensos e específicos se comparados ao programa proposto por Rondon, é notório que o projeto de *proteção* sugerido pelo militar se estabeleceu como fio central nos dispositivos inaugurais do serviço tutelar⁶².

A concepção de transfiguração dos indígenas em trabalhadores nacionais, como citamos, foi um aspecto fundamental na criação do SPILTN, de tal modo que o órgão agregava

⁶¹“Resistindo ao poder do Estado, os xavante selecionaram, remoldaram e jogaram de volta o entulho que lhes havia sido lançado, tudo em defesa própria. Os líderes xavante invadiram a arena política, um bastião da elite, reforçando e ao mesmo tempo realinhando as estruturas de poder. A língua portuguesa, um veículo da subjugação cultural-linguística, foi retrabalhada pelos indígenas e transformada em um idioma de protesto. A “indianidade”, uma classificação subordinativa, foi remoldada pelos xavante em uma identidade social e meio organizativo para a mobilização”. (GARFIELD, 2011, p. 25). Apesar de o estudo de Garfield ter como sujeitos de pesquisa os Xavante, outras etnias expostas às tentativas de sujeição ao Estado nacional no século XX também buscaram formas de ressignificar os instrumentos de subordinação colonizadores transformando-os em armas efetivas de mobilizações e resistência.

⁶²Consideramos os dois primeiros instrumentos regulamentadores fundamentais para se observar os reflexos do pensamento indigenista rondoniano tanto por serem os primeiros passos do arcabouço legal-ideológico que guiou os SPILTN, como, também, por terem sido aprovados durante a gestão de Cândido Rondon como Diretor geral, cargo ocupado entre os anos de 1910 e 1930.

tanto as atribuições de assistência e *civilização* dos indígenas quanto de localização e organização dos trabalhadores rurais. Previam-se a sedentarização nas chamadas *povoações*⁶³ e assimilação de hábitos *civilizados*, esperando-se agregar a força de trabalho indígena à mão de obra de trabalhadores rurais assentados pelo Estado em *centros agrícolas*⁶⁴. Esses centros, para os indígenas, seriam espaços finais de operação de sua transitoriedade para a condição de trabalhadores nacionais, produtivos segundo a lógica capitalista. A iniciativa se fundava na estratégia de estímulo à convivência de grupos considerados mais desenvolvidos com outros ditos menos desenvolvidos, acreditando-se que, a partir do contato, seria possível promover o disciplinamento dos grupos considerados inferiores a partir da interação e do exemplo. A esse respeito, Peres (2004, p. 48) escreveu:

Em ambos os casos, o SPILTN visava modificar as formas *tradicionais* de organização e valorização do espaço praticadas por essas populações por outras mais *racionais e modernas*, cujo intento era torna-los construtores da *nacionalidade*. Nas povoações indígenas, os índios galgariam os degraus da evolução, sob a gerência do Estado, quando então integrariam os centros agrícolas. [...] A nação era pensada fundamentalmente em contraposição às distintas formas (fossem indígenas ou camponesas) de relação com a terra; o território nacional inventado através da implantação de procedimentos técnicos e instrumentos mais aperfeiçoados de produção dos recursos fundiários, ou seja, através da implementação de práticas de homogeneização do espaço rural. E o principal agente condutor de tal tarefa era o Estado, que tecia ampla rede de controles, constituinte do seu próprio objeto de aplicação: *índios e trabalhadores nacionais*.

A cruzada civilizatória incumbida ao SPILTN, e tratada por Sidnei Peres no trecho acima, estava evidente nas afirmações do Inspetor do órgão tutelar Luiz Bueno Horta Barbosa (1923, p. 25 *apud* RIBEIRO, 1996 [1970], p. 160):

O serviço não procura nem espera transformar o índio, os seus hábitos, os seus costumes, a sua mentalidade, por uma série de discursos, ou de lições verbais, de prescrições, proibições e conselhos; conta apenas melhorá-lo, proporcionando-lhe os meios, o exemplo e os incentivos indiretos para isso: melhorar os seus meios de trabalho, pela introdução de ferramentas; as suas roupas, pelo fornecimento de tecidos e dos meios de usar da arte de coser, a mão e a máquina; a preparação de seus

⁶³O Art. 15 do Decreto nº 8.072/1910 estabelecia que “Cada um dos antigos Aldeamentos, reconstituídos de acordo com as prescrições do presente regulamento, passará a denominar-se «Povoação Indígena», onde serão estabelecidas escolas para o ensino primário, aulas de música, oficinas, máquinas e utensílios agrícolas, destinados a beneficiar os produtos das culturas, e campos apropriados a aprendizagem agrícola”.

⁶⁴Os centros agrícolas, previstos no Decreto inaugural do SPILTN, consistiam em áreas de terras férteis destinadas ao assentamento de trabalhadores rurais na faixa etária de 21 a 60 anos sem condenação por crimes. A esses trabalhadores seriam destinadas ações e instrumentos de assistência (ferramentas, sementes, transporte, além de assistência médica, escolar e técnica) e lotes de terra, desde que exercessem atividade agrícola. Visava-se com isso incentivar o trabalhador à atividade produtiva, fixá-lo no território regional, evitando êxodos rurais, planejar o uso ordenado da força de trabalho nacional e, por fim, inserir os indígenas em definitivo na lógica produtiva capitalista.

alimentos, pela introdução do sal, da gordura, dos utensílios de ferro etc.; enfim, melhorar tudo quanto ele tem e o que constitui o fundo mesmo de toda existência social. E de todo esse trabalho, resulta que o índio torna-se um melhor índio e não um mísero ente sem classificação social possível, por ter perdido a civilização a que pertencia sem ter conseguido entrar naquela para onde o queriam levar.

A visão de Horta Barbosa⁶⁵ exemplificou bem a proposta do MAIC ao reunir num só órgão as duas atribuições – tutela dos indígenas e localização de trabalhadores nacionais –, derivando tanto de sua posição como agente de alto escalão do serviço de proteção como de sua proximidade com figuras importantes do indigenismo na primeira metade do século XX, como o etnólogo Curt Nimuendajú (WELPER; BARBOSA, 2014). Os escritos do indigenista revelam o pensamento que nutria o debate intelectual e político sobre a questão indígena dentro e fora do serviço de proteção. Observamos de forma expressa a intenção de modelar os indígenas ao exemplar de cidadão cujos padrões de trabalho, vestimenta, hábitos e costumes fossem adequados àqueles ditos *civilizados* e considerados melhores do que aqueles culturalmente vividos e ensinados pelos indígenas nos espaços de suas organizações sociais.

A integração social à República por meio do órgão tutelar federal não estava amparada apenas nos interesses de indigenistas como Cândido Rondon e Horta Barbosa. Os interesses das elites agrárias ora se associavam, ora colidiam com os ideais do órgão indigenista à medida em que, por um lado, o órgão defendia a demarcação dos territórios indígenas, enquanto por outro, promovia-se ações destinadas à liberação de terras habitadas pelas etnias e formação dessas populações como mão de obra rural.

Nesse ponto, é importante lembrar que o SPILTN foi criado subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio⁶⁶, cujas inclinações visavam favorecer as elites fundiárias nacionais entusiastas da expansão das fronteiras agropecuárias para os sertões do país. Era necessário conciliar os anseios das elites nacionais – políticas, econômicas e intelectuais – e seus diversos interesses relacionados à ocupação econômica das terras, à consolidação do capitalismo e da força de trabalho nacional e à formação da unidade social e identitária do

⁶⁵Luiz Bueno Horta Barbosa (1871-1933) nasceu em Juiz de Fora/MG. Em 1901 foi morar em Campinas/SP para ocupar a vaga de Professor da Escola Politécnica, cargo que deixou para dedicar-se exclusivamente ao Serviço de Proteção aos Índios. Formado em engenharia, Horta Barbosa já integrava os círculos de debate sobre a questão indígena no Estado de São Paulo mesmo antes da criação do SPI, tendo sido membro do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas e fundador da Comissão Protetora da Defesa e Civilização dos Índios, em 1909. No SPI, ocupou o cargo de Inspetor Regional por vários anos e, de forma temporária, o cargo de Diretor do órgão em 1918 (WELPER; BARBOSA, 2014).

⁶⁶Em 1930, o SPI foi realocado ao recém-criado Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, como disposto no Art. 5º do Decreto nº 19.433, de 26/11/1930. Em 1934, por sua vez, o órgão passou a ser subordinado à Inspeção Especial de Fronteiras, do Ministério da Guerra, dado pelo Decreto nº 24.700, de 12/07/1934. Apenas em 1939 é que o serviço retorna à jurisdição do Ministério da Agricultura, pelo Decreto nº 1.736, de 03/11/1939.

Estado-nação.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) asseveram que os processos de descolonização iniciados no século XIX, arrastando-se para o século XX, ocorreram de maneira incompleta, pois sucederam apenas no âmbito político-jurídico com os processos de independência das periferias, ou seja, mesmo após o processo de formação dos Estados-nação, com a perpetuação das relações coloniais inacabadas de hierarquia nos demais âmbitos da vida social e econômica⁶⁷. Nesse sentido, Casanova (2006) defendeu que os Estados originados a partir de relações coloniais e imperialistas, assim como suas classes dominantes, reproduzem e preservam tais relações, porém, aplicando-as às minorias e etnias inseridas no interior de seus territórios políticos. A substituição de exploradores estrangeiros por exploradores *nacionais* configuraria, assim, um *colonialismo interno* ou, ainda, *intracolonialismo*. O autor apontou para seguintes aspectos característicos dos povos/minorias colonizados no seio dos Estados-nação:

[...] habitam em um território sem governo próprio; se encontram em situação de desigualdade frente às elites das etnias dominantes e das classes sociais que as integram; sua administração e responsabilidade jurídico-política concernem às etnias dominantes, às burguesias e oligarquias do governo central ou aos aliados e subordinados dos mesmos; seus habitantes não participam dos mais altos cargos políticos e militares do governo central, salvo em condição de “assimilados”; os direitos de seus habitantes e sua situação econômica, política, social e cultural são regulados e impostos pelo governo central; em geral, os colonizados no interior de um Estado-nação pertencem a uma “raça” distinta a que domina no governo nacional, que é considerada “inferior” ou, no máximo, é convertida em um símbolo “libertador” que faz parte da demagogia estatal; a maioria dos colonizados pertencem a uma cultura distinta e falam uma língua distinta da “nacional” (2006, p. 410, tradução nossa)⁶⁸.

A reprodução intranacional das dinâmicas coloniais, exercidas outrora pelos países colonizadores, foi executada pelas classes dominantes após os processos de independência

⁶⁷Os autores referem-se às colônias espanholas, cujos processos de independências ocorreram no século XIX, seguidos das colônias francesas e inglesas, no século XX. Entendemos, porém, que o Brasil, enquanto ex-colônia portuguesa, também esteve envolvido no processo de descolonização, culminando na independência político-jurídica em 1822, sem, contudo, que fosse promovida uma descolonização completa. Essa segunda descolonização, que ocorreria no campo das relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero, foi referida por Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) como sendo a categoria *decolonidade*.

⁶⁸Original: “[...] habitan en un territorio sin gobierno propio; se encuentran en situación de desigualdad frente a las elites de las etnias dominantes y las clases que las integran; su administración y responsabilidad jurídico-política conciernen a las etnias dominantes, a las burguesías y oligarquías del gobierno central o a los aliados y subordinados del mismo; sus habitantes no participan en los más altos cargos políticos y militares del gobierno central, salvo en condición de “asimilados”; los derechos de sus habitantes y su situación económica, política, social y cultural son regulados e impuestos por el gobierno central; en general, los colonizados en el interior de un Estado-nación pertenecen a una “raza” distinta a la que domina en el gobierno nacional, que es considerada “inferior” o, a lo sumo, es convertida en un símbolo “libertador” que forma parte de la demagogia estatal; la mayoría de los colonizados pertenece a una cultura distinta y habla una lengua distinta de la “nacional”. ”

política. No Brasil, o exercício do poder tutelar instituído com a criação e regulamentação do serviço de proteção estava, assim, sujeito às expectativas capitalistas das elites políticas e econômicas para os povos indígenas e seus territórios. Esperava-se, com ação do órgão de tutela, a possibilidade de se aproveitar as terras para produção agropecuária e os indígenas como força de trabalho voltada às atividades econômicas de interesse do capital.

Se por um lado cabia ao SPILTN “assegurar-lhes [aos índios] assistência e proteção, e tornar efetiva e segura a expansão capitalista nas áreas onde havia conflito entre índios e fazendeiros” (GAGLIARDI, 1989, p. 253), por outro, o MAIC, a quem o serviço federal estava subordinado, se configurava um “repositório de cargos para negociações de apoio”, pelo qual passavam nomes diretamente relacionados às elites latifundiárias do país (LIMA, 1992, p. 158).

O caráter colonizador do processo civilizatório em curso com a fundação do SPILTN ficou latente, de modo pragmático, na estrutura burocrática. A descentralização da ação tutelar em unidades administrativas locais, os denominados Postos Indígenas (PI)⁶⁹, criados a partir da identificação e reconhecimento da existência de um grupo étnico específico em determinada região, possibilitou ao órgão a expansão de seus Postos por todo o território, passando de 05 (cinco) unidades locais, em 1911, para 67 (sessenta e sete) em 1930, representando um aumento substancial de 1.340% na quantidade de Postos instalados em menos de 20 anos, enquanto que de 1932 à 1962, o crescimento foi de apenas 109,43%, ou seja, passou de 53 (cinquenta e três) Postos para 111 (cento e onze) unidades⁷⁰.

Eram nos PI onde ocorria o cotidiano da prática assistencialista do órgão e o contato direto com os indígenas. Como abordamos, a estratégia para a dita civilização dos índios consistia em discipliná-los segundo o modelo de cidadão e trabalhador nacionais, educando-os não apenas na perspectiva escolar, mas também promovendo o *progresso* moral, de costumes e hábitos dessas populações, ou seja, assimilá-los à ideia de nacionalidade brasileira concebida a partir da concepção eurocêntrica de sociedade moderna.

Para tanto, foram estabelecidos diferentes tipos de Postos. A escolha do modelo específico a ser implantado entre determinado povo considerava aspectos como localização

⁶⁹É importante observar, por ocasião da criação do SPILTN, que os então PI eram denominados de *povoações*. Apenas com o Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936, aprovando provisoriamente o Regulamento do SPI, ocorreu a utilização legal do termo PI para designar as áreas delimitadas para ação tutelar local. No âmbito regional, os PI atendiam às Inspetorias Regionais (IR), congregando em si a jurisdição administrativa de vários Postos fixados numa determinada região. O PI Nísia Brasileira, por exemplo, implantado entre os Potiguara/PB, estava subordinado à IR4, com os PI em Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e, a partir de 1945, também, Alagoas. Na esfera nacional, por sua vez, os postos estavam subordinados à Diretoria Geral do órgão.

⁷⁰Cf. Quadros nº 4 e 7 (LIMA, 1995, n.p.)

geográfica onde estavam situados, níveis de *civilização*⁷¹ e finalidade econômica voltada aos interesses do capital. Os PI eram, assim, classificados em: Posto de Assistência, Nacionalização e Educação (PIN); Posto de Fronteira e Vigilância (PIF); Posto de Atração (PIA); Posto de Alfabetização e Tratamento (PAT); e Posto de Criação (PIC).

Era a partir desses espaços de contato direto, por meio dos Encarregados dos Postos e demais funcionários locais do serviço, que era possível sopesar o nível de *civilização* dos indígenas e acompanhar o processo de *assimilação* dos conceitos e símbolos nacionais e a adesão ao formato de organização social esperado a partir da ingerência tutelar, operando o disciplinamento das práticas sociais e submetendo os indígenas ao controle e vigilância administrativas.

Tratando do processo de formação da sociedade disciplinar, Foucault (2014[1987]) apontou para a aplicação da disciplina-mecanismo como dispositivo funcional de aperfeiçoamento do exercício de poder por meio de coerções sutis. Segundo o autor, a ampliação das instituições disciplinares (escolas, hospitais, quartéis, fábricas, presídios, etc.) ocorre em função de processos considerados mais profundos, dentre os quais figura a *estatização dos mecanismos de disciplina*. Desse conceito, deriva a ideia da formação do poder policial como um aparelho estatal de controle que não se identifica apenas com o poder central, mas se estende à “massa de acontecimentos, das ações, dos comportamentos, das opiniões” (FOUCAULT, 2014[1987], p. 206).

Para o exercício desse poder é requerido do Estado a aquisição de instrumento de “vigilância permanente, exaustiva, onipresente, capaz de tornar tudo visível, mas com a condição de se tornar ela mesma invisível” (FOUCAULT, 2014[1987], p. 207). Apesar de o autor referir-se à instituição de polícia em cooperação com a ação judiciária, é possível depreender as similaridades que os mecanismos de controle e vigilância policiais possuem com o SPILTN. Se o órgão de tutela não foi criado necessariamente com a prerrogativa de polícia, era evidente o caráter de controle e disciplinamento conferido como aparelho estatal voltado à construção de um modelo social disposto ao estabelecimento da ordem e da obediência dos indígenas nos espaços dos Postos.

Como afirmou Foucault (2014[1987]), a disciplina não se identifica com um aparelho

⁷¹A aprovação do Estatuto Civil de 1928, no Art. 2º, estabeleceu classificações jurídicas, reconhecendo e categorizando os indígenas para efeitos de ação do poder tutelar, sendo: “1º índios nômades; 2º índios arrendados ou aldeados; 3º índios pertencentes a povoações indígenas; 4º índios pertencentes a centros agrícolas ou que vivem promiscuamente com civilizados”. Essa classificação possibilitava ao Estado inferir qual o tipo de Posto seria implantado, uma vez que a ação indigenista do órgão tutelar se adequaria às supostas *necessidades* desses indivíduos no processo de promoção da plena incorporação à sociedade nacional.

específico ou instituição, senão trata-se de um tipo de poder, uma forma de aplicação compreendendo diversas técnicas, procedimentos, nivelamentos e finalidades, constituindo uma “física” ou “anatomia” do poder. Nesse sentido, não foi necessariamente a criação do SPILTN que configurou o modelo de tutela como vigilante e disciplinador, senão a adoção de mecanismos de controle operados pelo órgão governamental nas diversas áreas da vida individual e social dos indígenas, conferindo contornos ao poder disciplinar exercido nos espaços locais de ação – os Postos Indígenas – e suas instituições disciplinares internas, como as escolas mantidas pelos Postos, ou mesmo os Postos de Saúde por eles administrados.

Era na jurisdição dos Postos indígenas, reconhecida legalmente nos regulamentos do órgão federal como o lugar de exercício do poder de tutela, onde os mecanismos disciplinares eram instituídos para formação do trabalhador nacional e do cidadão da República.

É importante pontuar que os métodos de controle e disciplina dos indígenas não eram, de todo, aplicados de modo compulsório. Pelo contrário, a exemplo do processo de escolarização, essas formas de controle e disciplinamento eram administradas por meio de coerções sutis, advogando-se pelo convencimento das benesses derivadas da adoção desse novo *modus* de vida proposto pela agência tutelar. Isto se observou exposto no Art. 20º do Regulamento de 1936: “Nos Postos de Assistencia, Nacionalização e Educação os indios aprenderão a trabalhar sem constrangimento, sendo levados a isto, por conselhos, premios, demonstrações e outros meios suasorios”. Na mesma perspectiva, o Art. 45, §5º, inserto na normativa legal, estabelece que

Os indios são tambem inteiramente livres, quando o queiram, de guardar e praticar as crenças e os ritos de seus maiores com elles attingirem a incorporação á nacionalidade, intervindo apenas os funcionarios do Serviço de Protecção aos Indios, por meios suasorios:

- 1º) Para modificar praticas anti-hygienicas e anti-sociaes, si existirem;
- 2º) Para dar aos aborigenes a esse respeito, tão sómente, educação civica e profissional e pol-os em contacto com os methods mais apropriados de trabalho.

A questão da não imposição aos indígenas do modelo de vida pensado pelo órgão de tutela tratava-se de um tema recorrente. Na *Separata da Revista do Serviço Público* (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, 1943, p. 30) destina-se um tópico intitulado “NENHUMA IMPOSIÇÃO DEVE SER FEITA AO ÍNDIO” ao assunto, aduzindo: “não consentir que seja imposta aos silvícolas nenhuma obrigação relativamente a serviços, religião, ensino e aprendizagem que não aceitem”. Por outro lado, Garfield (2011, p. 65) salientou que “a paciência e o respeito” do SPI pelos costumes indígenas tinham seus limites. As reivindicações territoriais e a autonomia dos índios teriam de ser limitadas, sacrificadas em

nome do interesse nacional”.

Mesmo por meios persuasivos e não-violentos, as táticas de exercício do poder disciplinar sobre os corpos indígenas espalhavam-se pelas várias áreas da vida não apenas individual, mas coletiva. Era a concepção dos indígenas como indivíduos em fase de transitoriedade que subsidiava a retórica de um aparelho tutelar como instrumento capaz de transformá-los em *trabalhadores nacionais* a partir de um projeto de *racionalização* das formas de produção e organização social.

Assim, fosse no ensino da Língua Portuguesa e das ciências consideradas modernas nos espaços escolares, fosse o ensino e aplicação da medicina de matriz ocidental ou a adoção de atividades laborais e instrumentos de trabalho considerados mais apropriados e modernos, entre outros aspectos da vida cotidiana, o poder tutelar exercido pelo serviço federal representava a busca pela superação da condição de *índio*, em detrimento dos aspectos da etnicidade característicos das populações alcançadas pela ação indigenista do Estado.

Em 1918, o SPILTIN perderia o status de *localização de trabalhadores nacionais*, transferido para o Serviço de Povoamento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio⁷². No entanto, o cerne civilizatório do então SPI continuou mantendo-se na transformação do indígena em trabalhador da Nação, como expresso nas afirmações do Inspetor Lindolpho B. Azevedo (1928, *apud* LIMA, 1995, p. 136) ao apontar para as fases que o órgão desenvolveria para “atração e transformação do índio selvagem, semi-selvagem, de trabalhador semicivilizado em trabalhador rural emancipado, passando pela escala de Postos de atração, Postos indígenas, povoações indígenas e, finalmente, pela de centros agrícolas”, estabelecido em sua fundação:

1ª fase – atração de índios selvagens

2ª fase – transformação e educação dos índios semi-selvagens

3ª fase – ensinamentos dos trabalhadores agrícolas e industriais derivadas aos índios semicivilizados

4ª fase – estabelecimento dos índios na sua emancipação e definitiva introdução na vida civilizada (LIMA, 1995, p. 136)

Nos espaços dos Postos se formava, portanto, a arena diária de disciplinamento dos indígenas e de reelaboração de suas identidades segundo as “fases” do processo civilizatório, seguindo o paradigma evolutivo em voga à época. Como unidades administrativas locais, os Postos, mais do que espaços destinados à aplicação dos dispositivos legais reguladores do

⁷²O deslocamento do serviço de localização de trabalhadores nacionais para o setor de povoamento, desmembrando, assim, o SPILTIN em dois serviços distintos, ocorreu a partir do Decreto-Lei nº 3.454, de 06/01/1918.

serviço tutelar, eram áreas de experiência do proveito ou não das táticas e estratégias de cercamento e controle do projeto de *proteção* indigenista. Assim, apesar do caráter uniforme que se tentava imprimir na ação por meio de instrumentos legais de ordenamento da política indigenista, a realidade de cada Posto, ou seja, as práticas, conflitos, apropriações e resistências na esfera das relações entre indígenas e agentes do SPI, alcançava certo grau de peculiaridade, como foi possível observar a partir da experiência de instalação e funcionamento do Posto Indígena Nísia Brasileira, implantado entre os Potiguara, e discutido a seguir.

2.2 Os Potiguara e o Posto Indígena Nísia Brasileira

Quatro séculos de civilização ocidental passaram por esses índios. Eles são, portanto, no mínimo, a décima geração de aborígenes aboletados conosco. [...] Tudo isto fazem e, todavia, são índios puros, índios asperos, índios selvagens, com a sua sociedade à parte e tão a-lheia à nossa quanto isto lhes é possível dentro da aproximação em que se encontram. Da nossa indústria aceitaram tudo quanto estava ao alcance deles; dos nossos costumes adoptaram os mais semelhantes aos seus, do nosso adeantamento intelectual e moral não fazem caso. [...] São fetichistas incrustados em nossas villas; espectadores apenas da nossa vida, eternos convivas sem lugar à mesa da nossa civilização⁷³.

O trecho acima trata-se de um fragmento do primeiro documento oficial do SPILTN sobre os Potiguara, habitantes no Litoral Norte da Paraíba, região dos antigos aldeamentos de Monte-Mór e Baía da Traição⁷⁴. O relatório, de autoria do Inspetor Alípio Bandeira, apesar de escrito em 1920, remete à visita do militar e indigenista realizada em 1913 às Aldeias Potiguara. Além de tecer uma exaltação, de tom poético, às paisagens naturais das Aldeias onde esteve, conferindo contornos de *paraíso perdido* à região e esboçando uma breve narrativa histórica sobre o emblemático conflito colonial envolvendo os Potiguara e colonos portugueses⁷⁵, Bandeira descreveu no documento sua experiência de visita ao território indígena e seus

⁷³Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório referente aos índios remanescentes da Bahia da Traição, a nordeste do Estado da Parahyba**. 1920. BR RJMI SPI-IR4-071-017-40-f13. Caixa 170. Planilha 017.

⁷⁴Os aldeamentos foram demarcados ainda na década de 1860, sob o trabalho do engenheiro Antônio Gonçalves da Justa Araújo. Na ocasião, foram não apenas demarcadas as sesmarias, como também distribuídos lotes de terras aos indígenas e regularizadas as posses e arrendamentos de áreas ocupadas por não-indígenas, como previa a Lei de Terras (VIEIRA, 2010; MOON; MAIA, 2008)

⁷⁵Bandeira refere-se à famosa *Tragédia de Tracunhaém*, ocorrida em 1574, quando indígenas Potiguara teriam atacado o engenho de Tracunhaém, situado na Capitania de Itamaracá, para resgatar a filha do Chefe Iniguassu, levada do território indígena por um *mameluco*. Desse ataque resultou a morte de quase todos os colonos, além de *índios domesticados*. A versão histórica à qual Bandeira se referiu trata-se da narrativa do cronista colonial Frei Vicente do Salvador. Não obstante essa seja a versão comumente disseminada, Gonçalves (2007) ressaltou a existência de diferentes interpretações do massacre citados na historiografia tradicional, cujos relatos do evento e dos motivos indicam como o estopim para a criação da Capitania Real da Parahyba e consequente invasão portuguesa ao território tradicionalmente habitado pelos Potiguara.

habitantes, citando os hábitos, traços físicos, atividades realizadas, entre outros aspectos relacionados ao encontro com os habitantes das aldeias.

Não obstante no relato o militar ter reconhecido a presença do que denominou de “índios puros”, a agência tutelar somente instalaria um PI entre os Potiguara em 1932, ou seja, 19 anos após a visita do Inspetor e 12 anos após a elaboração do referido relatório. Isso ocorreu não antes de ser realizada outra visita: a do agente do serviço federal Dagoberto de Castro e Silva, em 1923. O funcionário do SPI foi enviado à região sob a incumbência de verificar qual seria o melhor local para a instalação de um Posto do órgão indigenista, se na Paraíba, entre os Potiguara, ou em Pernambuco, entre os Carijó.

No relatório, resultado da referida estadia⁷⁶, Castro e Silva opinou que, devido à ausência de traços físicos, culturais e um desconhecimento dos limites de suas terras, segundo julgamento próprio, os Potiguara não poderiam ser reconhecidos como “autochtono legitimo” ou “descendentes diretos” e, portanto, não caberia aos mesmos os “benefícios” do Serviço de Protecção aos Índios, senão a assistência estatal do serviço de localização de trabalhadores nacionais. Ademais, o agente do órgão tutelar ainda afirmou que, diante da presença de *particulares*⁷⁷, a regularização das terras daqueles enfatizados como “pretensos Potyguaras” ocasionaria maiores problemas se comparado à situação dos Carijó, isto porque “todas as pessoas que ali se apossaram e ainda se estão apossando dos terrenos dos índios, reconhecem o direito destes e se declaram promptas a effectivar os pagamentos dos respectivos foros legais”⁷⁸, sendo, assim, menos dispendioso instalar um PI em Pernambuco.

A retórica de desqualificação utilizada pelo agente do SPI para deslegitimar a etnicidade dos Potiguara e, por conseguinte, invalidar a *funcionalidade* da instalação de um PI na região, pode ser compreendida a partir do agenciamento de uma classificação reclamada para diferenciar índios considerados *puros* de *mestiços*, a partir de atributos físicos, culturais e territoriais. Nesse sentido, a utilização de termos como *índios legítimos* ou *remanescentes* remetia à existência, em algum grau, de vestígios de *pureza étnica* relacionada à imagem idílica

⁷⁶Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório referente às terras ocupadas pelos índios Potyguaras na Bahia da Trahição, município de Mamanguape (Parahyba) e visita aos índios Carijós, município de Aguas Bellas (Pernambuco)**. 1923. BR RJMI SPI-IR4-071-017-41-f1-31. Caixa 170. Planilha 017.

⁷⁷O termo “particulares” é frequentemente encontrado na documentação do PI Nísia Brasileira para se referir a indivíduos não-índigenas invadindo as terras habitadas pelos Potiguara, à exemplo dos Lundgrens, proprietários da fábrica de tecidos Rio Tinto, ou ainda pequenos posseiros que desenvolviam atividades econômicas locais, tais como agricultura e pecuária, além da extração de madeira para produção de carvão utilizado como combustível.

⁷⁸Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório referente às terras ocupadas pelos índios Potyguaras na Bahia da Trahição, município de Mamanguape (Parahyba) e visita aos índios Carijós, município de Aguas Bellas (Pernambuco)**. 1923. BR RJMI SPI-IR4-071-017-41-f1-31. Caixa 170. Planilha 017.

e cristalizada do indígena do passado⁷⁹. Assim, restariam desclassificados aqueles considerados *mestiços* por terem sido descaracterizados pela aquisição de traços físicos e culturais considerados não-indígenas, como ficou evidente no trecho do relatório de Castro e Silva sobre os Potiguara:

Ethnicamente considerados, em face dos signaes externos geralmente admittidos pela sciencia ethnographica, os inividuos que ali vivem, dizendo-se indios Potyguaras, não apresentam nos traços pshisionomicos, nem na indole, nem nos costumes, nem no uso do idioma geralmente fallado, nenhum traço de identidade com a legendaria tribo de que pretendem ser os continuadores e descendentes. Não encontrei um só desses indios, mesmo entre os mais antigos e abalisados, que conhecesse, siquer, uma palavra do dialecto fallado outrora pelos Potyguaras e por outro lado nenhum desses moradores, mestiços uns, pretos outros, louros e de olhos azues outros, nenhum encontrei que podesse esclarecer-me sobre as delimitações precisas e necessarias de suas terras, inclusive o proprio Chefe Manoel Sant'Anna⁸⁰.

É importante pontuar que o juízo de valor apresentado no relatório não foi expresso unicamente pelas experiências de contato e observação dos indígenas, senão encontrava-se eivado de relações próximas estabelecidas com representantes do poder econômico e político regionais, para os quais o reconhecimento da presença indígena pelo órgão federal representava um entrave ao avanço das frentes de expansão econômica na região⁸¹.

Dos relatos expostos no documento, fica perceptível que a negação da existência de *índios legítimos*, capaz de justificar a implantação de um Posto do SPI, foi influenciada pela contiguidade do agente com os Lundgrens, proprietários da Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT)⁸². Referindo-se a eles como “grandes industriais” – expressão usada mais de uma vez

⁷⁹O uso de termos com intuito de desqualificar a identidade indígena também pode ser observado em aplicação individual. No relatório de 1939, o então Encarregado do PI São Francisco, Vicente Ferreira Viana, usa o termo “semi-índio” para desclassificar o Regente dos índios Potiguara, Manuel Santana, com quem tinha conflitos envolvendo a extração de madeira, como vê-se no trecho a seguir: “Dizia eu, em meu precedente relatório, que o semi-índio Manuel Sant’ana era um elemento deletério e um sério estôrvio ao progresso deste Posto; que era o maior responsável pelas devastações de suas matas, por manter contrato de extração de madeiras com a fábrica de Tecidos Rio Tinto; o mais terrível e poderoso inimigo dos interesses aborígenes” (Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório encaminhado a 7ª Delegacia Regional pelo Sr. Feitor do Posto Indígena “São Francisco” – na Baía da Traição, deste Estado – Paraíba**. 1939. BR RJMI SPI-IR4-381-001-04-f6. Caixa 181. Planilha 001).

⁸⁰ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório referente às terras ocupadas pelos índios Potyguaras na Bahia da Traição, município de Mamanguape (Parahyba) e visita aos índios Carijós, município de Aguas Bellas (Pernambuco)**. 1923. BR RJMI SPI-IR4-071-017-41-f8. Caixa 170. Planilha 017.

⁸¹As disputas envolvendo questões territoriais e, sobretudo, de extração de madeira para venda na condição de combustível industrial, marcaram as décadas seguintes à criação do Posto indígena entre os Potiguara, sendo motivo de constantes conflitos entre os sucessivos Chefes do PI, os indígenas e particulares envolvidos (incluindo os proprietários da fábrica Rio Tinto). Para aprofundamento sobre as questões fundiárias os conflito envolvendo a extração de madeira para produção de carvão, ver: Palitot (2005) e Peres (2004).

⁸²A CTRT, pertencente à família Lundgren, iniciou a suas atividades na região em 1917 com a aquisição das terras do Engenho da Preguiça, integrando o antigo aldeamento da Preguiça (Monte-Mór), para construção da cidade-fábrica Rio Tinto. Nas décadas seguintes, a expansão das atividades fabris representou também a invasão de outras áreas habitadas pelos indígenas. Segundo Peres (2000), os indígenas eram coagidos por *capangas* da

quando citava os proprietários da fábrica –, Castro e Silva comentou no relato que os Lundgrens não apenas disponibilizaram veículo para buscá-lo em Recife, como também hospedaram-no na casa do superintendente da fábrica, além de disponibilizar os cavalos, bagageiros e rancho utilizados gratuitamente na realização das visitas.

Aproximação semelhante também foi observada com personalidades políticas e econômicas, como o advogado e o diretor-presidente da *S. A. Pernambuco Powder Factory*, José Julião Netto e Major José Miranda, bem como o Deputado Federal Ascendino Cunha, todos relacionados aos Lundgrens. Logo após narrar os contatos estabelecidos durante a estadia, o funcionário alegou:

Prevenido por várias pessoas das dificuldades que devia encontrar para o início de qualquer trabalho na Bahia da Trahição, pela constante ameaça de elementos interessados em manter ali a desordem e o desrespeito as leis e autoridades, requisitei a presença do Delegado de Polícia local, para dar-me a sua assistência em todos os momentos, afim de poder realizar as visitas e reconhecimentos, visto como me achava desprovido de mappas que me orientassem sobre a verdadeira séde dos índios Potyguaras⁸³.

Da *prevenção das dificuldades* a que o representante do SPI fazia alusão – indicando-nos resultar do contato próximo do agente com grupos dos poderes econômico e político locais – decorreu a formação de um olhar hostil preconcebido em relação aos Potiguara, a quem se referiu como os “elementos interessados em manter ali a desordem e o desrespeito as leis e autoridade”. Em consequência, mesmo antes de iniciar as visitas às Aldeias, o funcionário do serviço federal solicitou para si a companhia do Delegado de Polícia, João Fecundo.

Diferentemente da ótica de Castro e Silva, Alípio Bandeira reconheceu os Potiguara como “remanescentes” e até mesmo “índios puros”, retratando que a despeito da adoção de aspectos da cultura não-indígena, estes permaneciam cultivando “hábitos ancestrais”.

companhia a *venderem* suas terras, isso quando não eram expulsos e suas casas, queimadas, como ocorrido com os moradores da Vila de Monte-Mór, onde foi construída uma segunda fábrica do grupo. O autor ressaltou como a figura da fábrica – popularmente e ironicamente apelidada de *amorosa* pelos indígenas – permeiou os relatos de memória dos Potiguara como um dos ícones da representação de poder no imaginário da história recente desse povo. A fábrica, inaugurada em 1924, teve suas atividades gradativamente encerradas a partir da década de 1980, sendo totalmente desativada em 1990. Até recentemente, grande parte do patrimônio imobiliário de Rio Tinto ainda pertencia à família Lundgren, cujos representantes intermediavam relações de locação dos imóveis aos ex-operários da companhia e seus descendentes moradores das casas, de modo a perpetuar, assim, a relação de dependência mantida por décadas (VALE, 2012). Tal situação somente foi alterada com o processo de regularização fundiária, resultado de procedimento administrativo iniciado em 2019, culminando na desapropriação pelo Governo do Estado da Paraíba de aproximadamente 700 imóveis da zona urbana do município de Rio Tinto pertencentes, até então, à CTRT, conforme Decreto Estadual nº 42.345 de 24 de março de 2022.

⁸³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório referente às terras ocupadas pelos índios Potyguaras na Bahia da Trahição, município de Mamanguape (Parahyba) e visita aos índios Carijós, município de Aguas Bellas (Pernambuco)**. 1923. BR RJMI SPI-IR4-071-017-41-f4. Caixa 170. Planilha 017.

Comparando, portanto, os relatórios de ambos os funcionários, e considerando o interstício entre as visitas de apenas dez anos, percebemos a discrepância entre as opiniões conclusivas dos dois agentes sobre a “legitimidade” da etnicidade dos Potiguara.

Não obstante a posição contrária emitida pelo funcionário da agência tutelar, foi criado, em 1932, o PI São Francisco, com sede em Baía da Traição. Em 1941, o Posto foi renomeado PI Nísia Brasileira⁸⁴, e em 1942 foi deslocado para a Aldeia Forte (AMORIM, 1970; PALITOT, 2005). Essa mudança, segundo Peres (1992), ocorreu para afastar a administração central do Posto da área de maior ocupação de não-indígenas concentrada na povoação e da pressão exercida pelos mesmos.

Na fotografia abaixo, disponível no acervo virtual da Coleção Fotoetnográfica Carlos Estêvão de Oliveira, observamos a sede do PI Nísia Brasileira, cuja frente vê-se ocupada por parcela da população Potiguara abarcada pela jurisdição do braço local do serviço de proteção.

Imagem 1 – Posto Nísia Brasileira (Fot. 227). s.d.



Fonte: Coleção Fotoetnográfica Carlos Estêvão de Oliveira (Museu Virtual). Museu do Estado de Pernambuco. Acesso em 03 nov. 2021.

De acordo com o primeiro recenseamento realizado pelo Posto, em 1934, a população Potiguara, distribuída entre as Aldeias, perfazia 432 indígenas, sendo 227 homens e 206 mulheres, incluindo crianças (AMORIM, 1970). A população verificada em 1934, no recenseamento oficial do SPI, não diferiu dos números apresentados por Castro e Silva no relatório, apontando 422 potiguara, divididos em 210 homens e 212 mulheres⁸⁵, sendo 115

⁸⁴ Cf. **Boletim Interno nº 1**. Rio de Janeiro. 1941. (CRV_Indigen. Filme 287. Fotograma 569-806), p. 2-3.

⁸⁵ Em 1923, de 210 homens e 212 mulheres contabilizados, 115 e 100, respectivamente, seriam menores de 18 anos. Em 1934, dos 227 homens e das 206 mulheres, 73 e 70 seriam meninos e meninas em idade inferior a 10 anos, respectivamente.

homens e 100 mulheres menores de 18 anos. O pesquisador Frans Moonen (1992, p. 103), por sua vez, apresentou o resultado do recenseamento realizado em 1966 – ano anterior à extinção do SPI e criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – em que os Potiguara somavam 2.408 indígenas⁸⁶.

Comparando os recenseamentos posteriores, realizados em 1934, 1942, 1946, 1961⁸⁷ e 1966, é evidente o expressivo crescimento da população Potiguara em 475,41%, passando do total de 432 para 2.408 indígenas em cerca de quatro décadas. Amorim (1970) apresentou duas hipóteses para a expansão demográfica observada nesse intervalo de 42 anos: 1) migração de pessoas para a região; 2) melhorias nas condições de vida contribuindo com queda na taxa de mortalidade infantil⁸⁸.

Não obstante os dados apresentados acima não informarem a quantidade exata da população Potiguara nos respectivos anos, os números expostos indicam uma base estatística para inferir que, no crescimento populacional, ocorreu considerável aumento a partir da criação do Posto da agência tutelar. Em consequência, avolumaram-se também as demandas e conflitos envolvendo as sucessivas chefias do Posto, os indígenas e particulares da região. Embora a tensão entre os indígenas e particulares se configurasse uma questão precedente à criação do SPI⁸⁹, a ação da unidade local complexificou o cenário de disputa, sobretudo territorial, já existente na região, como afirma Amorim (1970, p. 28):

Antes da instalação do pôsto indígena, na década de trinta, os índios reagiram sempre

⁸⁶Foi excluída do recenseamento de 1966 apenas a população de Baía da Traição, compreendendo, assim, os indígenas de 25 Aldeias, a saber: São Francisco, Tramataia, Galego, Cumurupim, São Miguel, Grupiuna, Brejinho, Caieira, Tracueira, Cumuru, Silva, Laranjeira, Vau, Jacaré, Santa Rita, Belém, Forte, Estiva Velha, Itaipe, Silva Velho, São Bento, Boa Esperança, Lagoa do Mato, Barra de Camaratuba (MOONEN, 1992).

⁸⁷ Para os resultados dos recenseamentos dos anos de 1942, 1946 e 1961, ver Amorim (1970).

⁸⁸ A hipótese apresentada por Amorim (1970) de que o crescimento populacional potiguara ocorreu em função do decréscimo na taxa de mortalidade infantil também encontra sustentáculo na taxa de crescimento populacional: como apontado pelo autor, enquanto a população geral cresceu 431,9%, de 1934 à 1961, o índice de crianças menores de 10 anos, no mesmo período, refletiu o aumento de 611,5%. Se considerarmos os dados do recenseamento de 1966, apresentados por Moonen (1992), esse índice sobe para 725,87% (a quantidade absoluta de crianças com menos de 10 anos era, em 1966, de 1.181), ou seja, 250,46% a mais do que o observado da totalidade populacional em 1966 (475,41%).

⁸⁹ Historicamente, os territórios Potiguara foram alvos de sucessivas invasões, como expresso no relatório de 1856, da Repartição Geral das Terras Públicas (*apud* Moonen, 1992, p. 98-99): “é verdade mui desagradável ter de declarar que, por toda parte, e de longas datas, tem sido invadidas as terras dos índios por pessoas poderosas, por intrusos mais ou menos ousados, de boa fé ou de má fé, os quais todos os chamam à posse e propriedade dos terrenos que foram ocupando, sob os seguintes pretextos: - de compra aos mesmos índios ou àqueles que estavam na obrigação rigorosa de defender a respectiva propriedade; - de aforamentos que não tencionavam pagar, como de fato não têm pago; - de doações, heranças e outros títulos de transferências, e - finalmente, de prescrições de mais ou menos anos de posse”. Mesmo com a demarcação dos aldeamentos, na década de 1860, esses avanços não se extinguíram, senão continuaram a ocorrer tanto por meios explícitos, mediante a ocupação ilegal de áreas dos aldeamentos já demarcados, como também de modo indireto, através de omissão e/ou assédio político, inclusive durante o processo de demarcação (AMORIM, 1970; PALITOT, 2005).

a tais violações, ora repondo os marcos em seus locais de origem, ora destruindo benfeitorias realizadas pelos posseiros em território tribal. Êste tipo de represália gerou frequentes conflitos, porém com o advento da proteção oficial as medidas de defesa do patrimônio indígena passaram à responsabilidade exclusiva do extinto Serviço de Proteção aos Índios, sendo os Potiguara impedidos de qualquer ação contra os invasores de suas terras.

Os conflitos fundiários tratavam-se de uma questão de grande relevância no campo da ação indigenista local, fazendo do controle dos territórios um aspecto fundamental na dinâmica social do convívio entre indígenas, agentes do SPI e particulares – em especial com a CTRT. Não obstante essa situação, as atividades realizadas na esfera do PI não se resumiam às tentativas de resolução das disputas concernentes às posses e arrendamentos de terras e controle dos embates envolvendo as atividades econômicas locais.

Considerados pelo órgão como *índios integrados*⁹⁰, o modelo de unidade local implantado entre os Potiguara foi o Posto Indígena de Assistência, Nacionalização e Educação (PIN), cujo formato de atuação local foi descrito na Separata da Revista do Serviço Público (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, 1943, p. 7), como sendo:

O P.I.N. presta assistência aos índios que estão sendo incorporados a civilização. Aprendem êles a ler e a escrever em português, sendo-lhes ainda ministrada aprendizagem de ofícios adequados, como os de oleiro, carpinteiro, pedreiro, etc. Paralelamente, procura-se interessá-los na prática da agricultura, pecuária, apicultura e piscicultura. [...]

Mas, em relação ao problema da assistência e educação nos P.I.N., ainda há que se acrescentar que, quanto a esta, também ensinam aos índios cânticos patrióticos, esportes, etc.

As indiazinhas aprendem a costurar, bordar e outros trabalhos manuais. A máquina de costura já lhes é familiar em muitos Postos, bem como bastidores, teares, etc.

Os indiozinhos, que frequentam a escola, recebem almoço e merenda e são vestidos e calçados à moda dos civilizados.

De acordo com a Separata, o PIN era o tipo de Posto predominante entre as unidades locais da agência tutelar, havendo cerca de 40 (quarenta) deles espalhados pelo território brasileiro e indicando que a maior parte dos grupos indígenas atendidos pelo SPI já eram classificados pelo órgão, nesse período, como em processo de “incorporação à comunidade

⁹⁰“*Integrados*. Estão incluídos nesta classe aqueles grupos que, tendo experimentado todas as compulsões referidas, conseguiram sobreviver, chegando a nossos dias ilhados em meio à população nacional, a cuja vida econômica se vão incorporando como reserva de mão-de-obra ou como produtores especializados em certos Artigos para o comércio. Em geral vivem confinados em parcelas de seus antigos territórios, ou, despojados de suas terras, perambulam de um lugar a outro. Alguns desses grupos perderam sua língua original e, aparentemente, nada os distingue da população rural com que convivem. Igualmente mestiçados, vestindo a mesma roupa, comendo os mesmos alimentos, poderiam ser confundidos com seus vizinhos neobrasileiros, se eles próprios não estivessem certos de que constituem um povo à parte, não guardassem uma espécie de lealdade a essa identidade étnica e se não fossem definidos, vistos e discriminados como “índios” pela população circundante” (RIBEIRO, 1996 [1970], p. 489).

social”. No tocante à ação indigenista entre os Potiguara, seguindo o modelo proposto, a atuação do PI estendia-se por diferentes frentes voltadas à formação do indígena enquanto *trabalhador nacional*, uma vez que, como constatou Alípio Bandeira (1920), os Potiguara realizavam atividades agrícolas, pecuária, de pesca e extração de madeira, vivendo há séculos em contato com “civilizados”⁹¹, incorporando alguns hábitos e práticas de matriz euro-ocidental.

No primeiro relatório sobre as atividades do PI São Francisco⁹², observamos que, para além das ações de cunho protecionista – a saber, de intermediação proposta pelo órgão, no plano ideário, entre indígenas e não-indígenas, sobretudo a respeito da questão fundiária –, o Posto tinha por finalidade a promoção de atividades de cunho assistencialista. Para tanto, buscava-se fomentar atividades como a agricultura e a pecuária a partir do fornecimento de instrumentos e ferramentas, bem como sementes, inseticidas e até mesmo animais para criação. Com a proposta, esperava-se desestimulá-los à atividade de extração de madeira, considerada pelo órgão como danosa ao *patrimônio indígena*, de modo a se concentrarem na agricultura e na criação de animais, reputada como ideal no sentido de formação do indígena como trabalhador rural e considerada um método eficaz de controle da mão de obra e das receitas auferidas a partir dessas atividades. Nesse sentido, em 1939, o então Encarregado do PI, Vicente Ferreira Viana apresentou a seguinte solicitação:

Propria, isto é, oficial, este Posto não possui agricultura, de que vi-os índios em sua maioria. As casas de fazer farinha são mal aparelhadas, sendo esse Artigo feito por processos retrógrados. [...]

Por que não provê-los do material necessario, que o progresso pôz nas mãos dos civilizados, afim de que eles possam auferir maiores vantagens de seus trabalhos e sentir-se, conseguintemente, mais desafogados, o que.. lhes estimularia o amor proprio, o gosto pelas coisas boas que a civilização lhes póde oferecer, a exemplo do que, segundo me consta, já se faz com seus irmãos de raça, no sul de nossa querida patria. [...]

Decerto, os poderes competentes virão em auxilio dos infelizes aborígenes, entregando-lhes aquilo de que mais precisam: sementes, ferramentas, maquinas, etc, e, assim acontecendo, será estinta, quiçá para sempre, a indigência dentre eles⁹³.

Outras atividades de cunho assistencialista também eram realizadas no âmbito de

⁹¹O termo “civilizados” foi comumente citado na documentação do SPI para designar indivíduos não-indígenas numa perspectiva mais ampla do que a visão econômica e fundiária – relacionada ao uso do termo *particulares* que, geralmente, está associado a ocupantes não-indígenas de terras envolvidas no contexto espacial da tutela, incluindo nessa categoria aspectos socioculturais relacionados ao modelo de civilização de matriz ocidental.

⁹²Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório apresentado pelo Encarregado do Posto Indígena “São Francisco”, da Bahia da Traição, no Estado da Paraíba, referente ao exercício do ano de 1936.** 1936. BR RJMI SPI-IR4-381-001-01-f1-9. Caixa 181. Planilha 001.

⁹³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório encaminhado a 7ª Delegacia Regional pelo Sr. Feitor do Posto Indígena “São Francisco” – na Baía da Traição, deste Estado – Paraíba.** 1939. BR RJMI SPI-IR4-381-001-04-f4. Caixa 181. Planilha 001.

atuação do Posto, à exemplo da construção de moradias, auxílios pecuniários para tratamento de saúde, realização de funerais e registros de nascimento e óbito, construção e manutenção de espaços destinados à guarda e processamento da produção agrícola, como a casa de farinha e armazém para côcos, além de construção de palhoça e cercado para o gado, e de bote para o exercício da pesca⁹⁴. Eram também ofertados serviços de Educação e Saúde por meio do funcionamento de escolas – a ser discutido detalhadamente nos próximos capítulos – e de uma farmácia que, em 1944, foi substituída por uma enfermaria, encarregada da distribuição de medicamentos e da realização de procedimentos simples de saúde⁹⁵.

O aparato de exercício do poder tutelar, materializado nas ações do Posto, requeria a construção e manutenção de espaços que comportassem as funções tanto administrativas quanto relacionadas à execução direta das atividades do PI. Nesse sentido, integrava a estrutura física: 01 (um) prédio sede, 01 (um) prédio para oficina (almoxarifado), enfermaria Ribeiro Dantas (situada na Aldeia São Francisco), Escola Alípio Bandeira (situada na Aldeia São Francisco), Escola Dr. Dr. Antônio Estigarribia (situada na Aldeia Forte), 07 (sete) casas para trabalhadores do PI, 01 (uma) casa de farinha manual (conforme fotografia a seguir), 01 (um) estábulo, 01 (um) armazém para côcos e 01 (uma) casa para vigia do sítio do PI⁹⁶. Apesar de o relatório informativo relacionando os prédios seja de 1962, foi possível observar que a maior parte das estruturas já existiam e eram mencionados em relatórios elaborados em décadas anteriores, como os relatórios anuais de 1944 a 1947.

⁹⁴Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório de atividades**. 1945. BR RJMI SPI-IR4-071-001-52-f1-8. Caixa 167. Planilha 001; Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório de atividades**. 1946. BR RJMI SPI-IR4-071-001-60-f1-4. Caixa 167. Planilha 001; Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório de atividades**. 1946. BR RJMI SPI-IR4-071-001-63-f1-6. Caixa 167. Planilha 001.

⁹⁵Casos mais complexos eram encaminhados a unidades de saúde próximas, tais como o Pronto Socorro em João Pessoa ou o Hospital Geral de Sapé. Vide: Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Recibo de pagamento**. 1936. BR RJMI SPI-IR4-071-001-01-f1. Caixa 167. Planilha 001; Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto: Indígena Nísia Brasileira**. 1949. BR RJMI SPI-IR4-071-001-85-f1v. Caixa 167. Planilha 001

⁹⁶Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relação dos prédios existente no P.I. Nísia Brasileira – Baía da Traição**. 1962. BR RJMI SPI-IR4-071-014-41-f1-2. Caixa 169. Planilha 014.

Imagem 2 – Casa de Farinha. Posto Nisia Brasileira (Fot. 092). s.d.



Fonte: Coleção Fotoetnográfica Carlos Estêvão de Oliveira, Museu Virtual (Museu do Estado de Pernambuco). Acesso em 24 nov. 2021.

Para funcionamento de suas atividades, o Posto não apenas empregava, na condição de funcionários do SPI, não-indígenas, como também mantinha como empregados formais, ou seja, legalmente vinculados ao órgão, indígenas Potiguara, como Pedro Cosme de Lima (na categoria de “trabalhador braçal”), José Pedro Batista e Eugenio Carneiro (na categoria de “aprendiz índio”)⁹⁷. Informalmente, eram vários os indígenas prestando serviços ao Posto durante os anos de atuação, como era o caso da Potiguara Iracy Cassiano Soares, exercendo a função de professora na escola da Aldeia São Francisco a partir de 1965⁹⁸.

Como podemos perceber, o espaço do Posto tornava-se a circunscrição onde o Estado agenciava diretamente sua principal finalidade por meio do SPI: a assimilação do indígena à sociedade nacional. O domínio sobre o território também consistia no controle sobre os corpos indígenas, pois eram as unidades locais que direcionavam a produção econômica desenvolvida, administravam os recursos dela procedentes, determinavam os valores e signos aceitos e o modelo social a ser incorporado. Nesse sentido, Peres (2011, p. 17) afirmou:

Obrigando os povos indígenas a entregar o controle territorial e a autonomia política em nome do interesse “nacional”, o Estado afirmava possuir conhecimento e

⁹⁷Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Folha de pagamento ao pessoal em serviço na Inspetoria centro (Pernambuco, Paraíba, Bahia e Minas Geraes) Posto de Assistência, Nacionalização e Educação “Nisia Brasileira”**. 1942. BR RJMI SPI-IR4-071-001-09-f1. Caixa 167. Planilha 001.

⁹⁸Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1965. BR RJMI SPI-IR4-071-016-40-f1-19. Caixa 169. Planilha 016.

capacidade exclusivos para engendrar índios *melhores*: agricultores sedentários, trabalhadores rurais disciplinados, consumidores do mercado e cidadãos patriotas.

Foi nesse contexto que a implantação e funcionamento do PI entre os Potiguara mantinha sua lógica de atuação. Mais do que apenas atender às atribuições designadas legalmente ao Posto, a ação indigenista buscava conformar a etnicidade Potiguara ao modelo homogêneo de trabalhador rural voltado à contribuir com o *progresso* da Nação, por meio do trabalho. Nesse viés, o órgão tutelar buscou normatizar e organizar a educação formal ofertada aos indígenas a partir de duas bases: a alfabetização e a formação para o trabalho e cidadania, por meio de dois principais documentos normativos, a saber, o Regulamento de 1936 e o Programa Educacional Indígena, de 1959, como veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3 – “ENTRE O ÍNDIO NÔMADE E O TRABALHADOR NACIONAL”⁹⁹: A POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO DOS INDÍGENAS E O PROJETO CIVILIZACIONAL DO SPI

O anseio pela modernização emergiu com o modelo de Estado republicano tendo como grande mote do chamado desenvolvimento o processo de industrialização e urbanização do país, sobretudo após o golpe de 1930¹⁰⁰. A ideia da consolidação do Brasil como uma nação desenvolvida passava pela necessidade de aglutinar numa mesma função social – o progresso – todos os integrantes do dito território nacional. Para isso, era imprescindível construir uma identidade coletiva, congregando em torno da condição de cidadão e do sentimento de pertencimento à Pátria os mais diferentes atores sociais.

Civilizar o indígena, transformá-lo em *cidadão*, significava também transmutá-lo em *trabalhador rural*. Tais sujeitos, insertos nos espaços rurais e rincões do país precisavam, também, segundo o pensamento das elites políticas, intelectuais e militares do país – das quais os pais e dirigentes do SPI faziam parte -, serem aproveitados no desenvolvimento nacional a partir do lugar que ocupavam: o campo. Nesse contexto, o capítulo atual discute a escola e seu papel na política indigenista de conformação do indígena em trabalhador nacional, bem como identifica os instrumentos normativo-legais voltados a reger a ação educacional nos Postos do órgão.

3.1 O papel da escola na formação do indígena como trabalhador nacional

Não obstante o início do século XX tenha sido marcado pela escalada de novas classes sociais, como a burguesia e o proletariado industrial, com a ascensão de camadas médias, em sua maioria vinculadas aos centros urbanos (BRUM, 1999), permanecia à margem da lógica

⁹⁹O título do capítulo é um trecho do memorial enviado pelos Sub-Diretor Manoel Tavares da Costa Miranda e o Inspetor Alípio Bandeira (1947 [1911], p. 78) ao então Diretor do SPI, Cândido Rondon: “De sorte que a “Povoação Indígena” torna-se assim um estágio espontâneo entre o índio nômade e o trabalhador nacional, ou seja, entre o índio errante e o mesmo índio sedentário, cooperador no trabalho agrícola”.

¹⁰⁰As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas por uma profunda transformação na questão do trabalho no Brasil. A retórica de “ordem e progresso”, já presente nos fundamentos da República sob o efeito do pensamento positivista, alcançaria ainda mais força com a ascensão de Getúlio Vargas à presidência do país. Nesse sentido, o chamado desenvolvimento econômico almejado requeria o estabelecimento de novas bases de regulamentação e controle das relações de trabalho delineadas a partir dos avanços do setor industrial. Importantes mudanças foram implantadas nesse período, dentre as quais destaca-se a aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), estabelecendo e normatizando temas como salário mínimo, jornada de trabalho, férias, entre outros assuntos relacionados ao mundo do trabalho. A esse respeito, Capelato (2019, p. 115) afirmou: “Essa medida representou, de um lado, o atendimento das reivindicações operárias que foram objeto de intensa luta da categoria por várias décadas e, de outro, o controle, por meio do Estado, das atividades independentes da classe trabalhadora, que acabou perdendo a sua autonomia através do controle estatal”.

capitalista uma massa de indivíduos que, aos olhos do Estado, precisavam ser incorporados à sociedade, dentre os quais figuravam indígenas e camponeses pobres¹⁰¹. Voltando-se a esses grupos sociais, a ideologia fundante do SPILTN concebia como tarefa pedagógica integrá-los à *civilização* por meio do trabalho, atribuindo-lhes um lugar socialmente produtivo no espaço de ocupação: o campo.

Essa concepção foi expressa no trecho do Memorial endereçado ao então Diretor do SPILTN, Cândido Rondon, pelo sub-diretor Manoel Tavares da Costa Miranda e pelo inspetor Alípio Bandeira¹⁰² (1947 [1911], p. 78):

O regulamento [Decreto nº 8.072/1910] cria “Povoações Indígenas”, que nada têm dos antigos aldeamentos ou colonizações e são apenas uma espécie de escolas livremente facultadas aos que as queiram. Ainda aí tem o índio inteira liberdade de ação, podendo à vontade escolher a ocupação que lhe agrade e abandoná-la quando quiser. Cria também o regulamento “Centros Agrícolas” destinados à localização de trabalhadores nacionais, onde nada impede que sejam admitidos índios quando desejem, já porque tenham adquirido hábitos de fixidez e economia ou já porque se achem confundidos na massa geral da população.

De sorte que a “Povoação Indígena” torna-se assim um estágio espontâneo entre o índio nômade e o trabalhador nacional, ou seja entre o índio errante e o mesmo índio sedentário, cooperador no trabalho agrícola.

A criação dos centros agrícolas não estava destinada a atender apenas à colonização de trabalhadores rurais amparados pelo Serviço de Localização de Trabalhadores Nacionais do órgão. De outra forma, a finalidade dos centros refletiam a perspectiva empírica do arcabouço ideológico indigenista, entendendo o *ser índio* como uma condição de transitoriedade a ser superada mediante a ingerência tutelar. Logo, esses espaços seriam também lugares de absorção e controle dos indígenas assimilados à sociedade na condição de trabalhadores nacionais. Como pontuou Gagliardi (1989, p. 232):

A decisão governamental de criar os centros agrícolas atendia a diversas necessidades: a) incentivar o trabalhador nacional, com uma legislação que o auxiliasse na sua atividade produtiva, haja vista que desde a abolição da escravidão fora preterido pelo Estado, ao contrário do que se passava com o imigrante, que desfrutava de alguma

¹⁰¹“Esta expressão [trabalhadores nacionais] encobria uma vasta gama de produtores diretos destituídos da propriedade da terra e vagamente identificados aos libertos da escravidão e seus descendentes ou dos surgidos de casamentos com nativos. Compunham o que a historiografia mais recente convencionou chamar de pobres livres, e a produção sociológica e etnológica denominou de *sertanejos*, *caipiras*, *roceiros* ou *caboclos*, contingentes percebidos como propensos a migrarem dos campos às cidades – dado muitas vezes tomado por um “traço cultural” de herança indígena, os *errantes* por natureza e estado – contribuindo para a situação extremamente tensa das maiores cidades” (LIMA, 1995, p. 126-127).

¹⁰²Cumprir salientar que Manoel Miranda e Alípio Bandeira foram os responsáveis pela elaboração do projeto de lei que resultou na aprovação do Estatuto Civil dos Índios (Decreto nº 5.584/1928), abordado no capítulo anterior. A normativa legal foi de expressiva importância no contexto da tutela por levar à letra da lei as categorias de *índios* a serem considerados no contexto político-jurídico, dispondo também sobre a condição de tutelados imposta sob a *proteção* do SPI e sua possível emancipação.

proteção; b) fixar o trabalhador nacional no seu estado de origem, a fim de evitar que, através do êxodo rural, ocorressem desequilíbrios demográficos; c) planejar o aproveitamento da força de trabalho nacional; d) criar para o indígena os mecanismos de transição para o modo de produção dominante.

O trabalho era, portanto, um dos instrumentos – senão o principal meio – para transformar indivíduos considerados *pobres* em trabalhadores segundo a noção de desenvolvimento estabelecida a partir da relação entre trabalho e cidadania e entre trabalho e riqueza (GOMES, 1999). Relações que constituíam a concepção de *trabalhadores*, mas também buscavam cunhar, fosse no campo ou nas cidades, uma identidade coletiva em torno de aspectos e símbolos considerados nacionais, a fim de incutir o trabalho como dever cívico e moral de participação na construção da riqueza da Nação.

Nesse sentido, na esfera das unidades locais do SPI, permeavam as práticas assistencialistas realizadas pelos Postos no cotidiano da ação tutelar. Assim, para além da concessão de instrumentos e materiais voltados à modernização das formas de trabalho dos indígenas, entendia-se como basilar a ressignificação da percepção de lugar social concebido no imaginário dessas populações. Os símbolos nacionais, como a bandeira, o hino nacional e a comemoração de feriados relacionados a datas históricas, eram introduzidos no cotidiano dos Postos no intuito de formar nos indígenas uma consciência de cidadania e pertencimento à Nação, como exemplificado na fotografia abaixo, retratando o momento de hasteamento da bandeira nacional pelos indígenas Bororo, tutelados pelo IR-6¹⁰³.

¹⁰³A tutela do povo Bororó estava dividida entre quatro Postos: O PIN São Lourenço, o PIN Corrego Grande, PIC Piebaga e o PIN Couto Magalhães, sob a supervisão do IR-6. (Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno n° 4**. 1942. p. 10). O acervo de onde foi extraído a fotografia não especifica, porém, de qual Postos e de que ano se tratava.

Imagem 3 – Hasteamento da Bandeira Nacional pelos indígenas Bororo. Mato Grosso, 1943.



Fonte: Acervo do Museu do Índio.

Esse processo de assimilação diferia da proposta de colonização dos trabalhadores rurais pois, para chegar a esse fim, era necessário antes operar a *obra civilizadora* compreendida como um processo mais longo do que o de acomodação dos *sertanejos* nos centros agrícolas. Era fundamental moldar hábitos, costumes e práticas consideradas inadequadas e promover aquelas concebidas como *civilizadas*, sem promover o uso da força ou violência, mas por meio de estratégias de atração a uma nova *forma de vida*.

A noção desse percurso como lento e gradual era reconhecida pelo grupo de indigenistas que liderava ideologicamente o SPI, acreditando-se que a assunção dos valores e práticas consideradas *civilizadas*, incluída a formação para o trabalho, seria o caminho para integração dos indígenas à sociedade de modo gradual e *espontâneo*, como expresso no trecho do discurso proferido por Cândido Rondon, então Presidente do CNPI:

Porque, se a cultura que se quis incutir em o nosso pobre silvícola, foi a mental de um dos nossos bacharéis ou mesmo a de um simples letrado; se foi a moral de um doutor em cânones, ou mesmo a de um noviço ou noviça de um convento; se foi a prática de um mecânico ou de um guarda-livros de banco, em qualquer desses casos, como se admiram de que ele a não tenha podido aceitar?

Mas, se em lugar de tão disparatada ação, como seria essa de transmudar o índio em doutor, em frade, ou em banqueiro, nos limitarmos a só exigir dele o possível, isto é: que adote, dos meios e recursos da nossa civilização, os instrumentos, os processos, os modos que melhoram e aperfeiçoam a sua indústria, as suas casas, as suas lavouras, as suas vestimentas, a constituição da sua família, e tantas outras coisas que são comuns à nossa vida e à dele, então o veremos, sem esforço nenhum de nossa parte, ir apropriando-se dos nossos conhecimentos, das nossas observações, das nossas maneiras de obrar, próprias áqueles atos e áqueles hábitos. Irá ele se aproximando, não dos doutores, nem mesmo dos operários da cidade, mas dos nossos trabalhadores

das fazendas, dos nossos campeiros de gado, dos nossos roceiros e caipiras, em suma. E nesse trânsito, não estará o silvícola caminhando para nós, adaptando-se à nossa cultura, isto é, a cultura geral do povo brasileiro, naquilo que ela lhe é acessível no estado em que nós o encontramos? (RONDON, 1947 [1946], p. 22-25).

Rondon advogava em seu discurso a atração do indígena à forma de vida do trabalhador do campo, com o qual o indigenista acredita haver maior afinidade. Esse mesmo pensamento norteou a introdução do Decreto-Lei nº 1.736/1939, devolvendo ao MAIC a jurisdição do SPI sob a justificativa de

[...] que o problema da proteção aos índios se acha intimamente ligado à questão de colonização, pois se trata, no ponto de vista material, de orientar e interessar os indígenas no cultivo do solo, para que se tornem úteis ao país e possam colaborar com as populações civilizadas que se dedicam às atividades agrícolas (BRASIL, 1939, n.p.)

Ressalte-se que no memorial de Manoel Miranda e Alípio Bandeira as povoações indígenas eram concebidas como estágios pelos quais os indígenas seriam integrados à sociedade como cidadãos. Enquanto isso não ocorresse, à luz do Art. 32 do Estatuto Civil do Índios, restariam restritos os direitos – consequentemente, o reconhecimento da condição de cidadãos – aos indígenas, resultando na manutenção do exercício da proteção tutelar.

Em suma, a questão da configuração desses sujeitos como trabalhadores nacionais acompanhava o debate sobre a tutela atribuída à agência federal. Se ideologicamente o trabalho, na lógica capitalista, seria apenas mais um aspecto compondo o rol daqueles a serem introduzidos entre os indígenas, na perspectiva pragmática, a transmutação dos indígenas em trabalhadores tratava-se de um dos eixos basilares de toda a ação do SPI, sobretudo entre os grupos considerados “vivendo promiscuamente com civilizados”, ou seja, aqueles familiarizados com não indígenas, tendo incorporado aspectos da dita *sociedade do progresso*, à exemplo das populações indígenas no Nordeste.

Vale salientar que o projeto de inserção dos indígenas na lógica capitalista de produção não se limitava à formação para agricultura e pecuária. Como previsto no Art. 2º, inciso 11, do Decreto nº 9.214/1911, a assistência prestada pelo SPI concernia também em “melhorar suas condições materiais de vida [...] ensinando-lhes livremente as artes, ofícios e os gêneros de produção agrícola e industrial para os quais revelarem aptidões” (BRASIL, 2011, n.p.). Ofícios como de sapateiro, alfaiate, ferreiro e carpinteiro, para meninos, e bordado, costura e rendas, para meninas, eram ministrados simultaneamente com as primeiras letras.

Imagem 4 – Escola de sapataria. Posto Dantas Barreto. Águas Belas/PE. s.d.



Fonte: Coleção Fotoetnográfica Carlos Estêvão de Oliveira (Museu Virtual).
Museu do Estado de Pernambuco.

Na fotografia acima vemos um grupo de jovens indígenas Fulniôs, sob a tutela do Posto Indígena General Dantas Barreto, em Águas Belas, no Estado de Pernambuco, sendo instruídos no ofício da sapataria. Como vê-se, todos estão fardados com roupas “à moda dos civilizados” (MINISTERIO DA AGRICULTURA, 1943, p. 8). Sob exemplo da imagem citada, o objetivo da aproximação entre a educação escolar e a formação para o trabalho era, desde cedo, introduzir entre crianças e adolescentes indígenas a lógica da relação trabalho-cidadania.

Sendo o trabalho configurado como um direito, mas também como um dever, com específica ênfase a partir do Estado-Novo, caberia a todo cidadão/trabalhador reconhecer-se como um integrante da Pátria. Para isso, restava ao Estado estabelecer mecanismos de exercício de poder capazes de operar tais práticas ideológicas. Se os indígenas precisavam, sob a ótica do poder tutelar, serem *feitos* cidadãos, considerando a relação cidadania-trabalho, era fundamental ao órgão instruí-los para integrarem a massa de trabalhadores.

Nesse sentido, a despeito de a educação rural ter alcançado maior espaço nos debates a partir dos anos de 1930 e, de modo sistemático, entre os anos de 1940 e 1960 (DAMASCENO; BESERRA, 2004), a educação para indígenas já era questão presente desde a fundação do SPILTN, como evidenciado no Art. 15 do Decreto nº 8.072/1910, prevendo o estabelecimento de “escolas para o ensino primario, aulas de musica, officinas, machinas e utensílios agricolas, destinados a beneficiar os productos das culturas, e campos apropriados a aprendizagem agrícola” (BRASIL, 1910, n.p.).

Os regulamentos seguintes ao fundacional também trataram da questão da educação dos indígenas, no entanto, foi apenas no Regulamento de 1936, dado pelo Decreto nº 736, que se observa maior detalhamento normativo, expondo as múltiplas faces da proposta educacional:

Art. 1º O Serviço de Protecção aos Indios, constituindo órgão da Inspectoria Especial de Fronteiras, terá por fim:

[...]

b) pôr em execução medidas e ensinamentos para a nacionalização dos selvícolas com o objetivo de sua incorporação á sociedade brasileira.

Art. 7º As medidas e ensinamentos a que se refere a letra b do Art. 1º, têm por fim a incorporação dos indios sociedade brasileira, economicamente productivos, independentes e educados para o cumprimento de todos os deveres civicos; e podem ser assim classificados:

- a) medidas e ensinamentos de natureza hygienica;
- b) escolas primarias e profissionais;
- c) exercícos phisicos em geral e especialmente os militares;
- d) educação moral e cívica
- e) ensinamentos de applicação agrícola ou pecuária.

(BRASIL, 1936, n.p.)

Da norma à prática, a agência federal instruía:

Além da finalidade protetora especificada na letra a) do Art. 1º do seu Regulamento, incumbe ao S.P.I. a função educacional e orientadora dos indios, definida na letra b) do mesmo Artigo com o objetivo de sua emancipação e incorporação á sociedade brasileira.

Pra cumprir integralmente essa função não basta fundar Postos, onde o indio, além de receber a assistencia da letra a) aprenda trabalhos e ofícios “civilizados”, a amar a bandeira e a cantar hinos, seja alfabetizado e receba auxílios e ajudas para o seu estabelecimento economico ligado a sua terra, como o S.P.I. tem procurado fazer até aqui¹⁰⁴.

A associação Estado, Pátria, Nação e Povo (CAPELATO, 2019), muito difundida na propaganda de legitimação do governo de Getúlio Vargas, contexto da publicação do referido regulamento, assumia significado na legislação voltada à educação dos indígenas ao preconizar como finalidade do órgão tutelar não apenas a educação primária, mas especificamente a profissional, moral e cívica e agrícola ou pecuária. Com isso, o órgão ampliava aos Postos a esfera de atuação no tocante à educação, fazendo com que o espaço escolar fosse não apenas o lugar de aprender as primeiras letras, mas igualmente de *fazer-se* trabalhadores e cidadãos.

¹⁰⁴ Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 10**. 1942. p. 1.

3.2 O modelo de escolar do SPI: Do Regulamento de 1936 ao Programa Educacional Indígena de 1959

Como discutido anteriormente, o projeto de transformar os indígenas em cidadãos *civilizados*, capazes de contribuir com o esperado crescimento da nação, perpassava também pela escolarização desses grupos. Essa incumbência, assumida pelo SPI, estava refletida na elaboração de dois principais documentos de naturezas distintas e amplitudes diferentes. Com teores similares no que se referia à educação dos indígenas, ambos conferiam diretrizes quanto ao ensino e funcionamento das escolas no sentido da formação *cidadã* em dois momentos distintos da História do órgão federal. Foram eles: o Regulamento Provisório de 1936, dado pelo Decreto nº 736, e o Programa Educacional Indígena de 1959.

A despeito de a formação escolar estar presente já no primeiro regulamento do órgão, aprovado no Decreto nº 8.072/1910, refletindo na criação e funcionamento de escolas ainda nos primeiros anos de fundação dos Postos indígenas, foi apenas com o Regulamento Provisório de 1936 que se observaram diretrizes mais específicas sobre quais ensinamentos deveriam ser ministrados segundo a proposta educadora do serviço federal.

Embora nem todos os ensinamentos listados no art. 7º da referida norma legal fossem, naquela ocasião, atribuições da escola formal, esses vários itinerários tangenciavam direta ou indiretamente a formação dos alunos(as), permeando o cotidiano escolar e suas práticas pedagógicas. Esse modelo amplo, abarcando além da educação formal, a educação higiênica, moral, cívica, física e de formação para agricultura e pecuária, além da educação para o trabalho – materializada nas escolas profissionais – estava em consonância com a política de progresso nacional adotada durante o Estado Novo, em que a nacionalidade, a disciplina, a moral e o trabalho se configuravam valores basilares dos postulados pedagógicos da educação no país (GOMES, 1999).

A proposta de educação do SPI se baseava no modelo de educação rural emergente nas primeiras décadas da República, acreditando-se haver uma *vocação agrícola* do país à qual a escola rural deveria voltar-se. A compreensão dessa *predestinação*, aliada às ideias nacionalistas em ebulição à época, nortearam os eixos pedagógicos adotados, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Instrução Moral e Cívica (ALMEIDA, 2018).

No caso das escolas indígenas, a construção de uma consciência cívico-nacional tinha apelo ainda maior no cotidiano escolar, diante da necessidade de promover nos indígenas a

percepção de pertencimento à Nação, forjando-lhes a cidadania *brasileira* em detrimento das identidades étnicas dessas populações. No relatório dos trabalhos educacionais¹⁰⁵ do PI General Gomes Carneiro, Posto multiétnico no Mato Grosso, foram informados os conteúdos curriculares ministrados naquele semestre, chamando-nos a atenção para os de “História do Brasil” e a própria disciplina de “Educação Moral e Cívica”. Na primeira disciplina, vemos os conteúdos serem restritos à personalidades históricas, como Duque de Caxias e Dom Pedro II, e fatos como a mudança da Família Real para o Brasil e a Independência do Brasil. Sobre a segunda disciplina, constam como assuntos “datas nacionais”, “impostos” e “Fôrça Pública”.

A *nacionalização* dos indígenas perpassava a estrutura pedagógica das escolas tanto nos conteúdos ministrados nas aulas, como por meio da exaltação de símbolos e heróis nacionais em eventos que espalhavam-se para fora das paredes das instituições educadoras. A fotografia abaixo exemplifica como esses aspectos da simbologia nacional eram incorporados ao cotidiano escolar. Nela observamos indígenas Kaingang, fardados *à moda dos civilizados*, prestando continência em evento cívico.

Imagem 5 – Desfile na Semana da Pátria, os índios Kaingang prestam continência em frente ao palanque presidencial, RS. s.d.



Fonte: Museu do Índio (FREIRE, 2011, p. 58).

As festas cívicas, amplamente citadas nos relatos de atividades dos Postos, assumiam um caráter pedagógico dirigido à concepção de pertencimento à sociedade nacional pretendido a partir da ação tutelar. Embora a imagem acima e o relato a seguir não apresentem aspectos

¹⁰⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório dos trabalhos educacionais no segundo semestre do corrente ano.** 1959. BR RJMI SPI-IR6-109-047-11-f1. Caixa 214. Planilha 047.

suficientes para comprovar serem correspondentes, o trecho no boletim e a imagem sugerem como a realização desses festejos de cunho cívico, envolvendo os alunos das escolas indígenas, cumpriam um rito de conformação do indígena à identidade homogênea de cidadão:

Embarcaram 13 alunos dia 27 pp em companhia do Snr. Francisco José Vieira dos Santos, Encarregado do Posto, com destino a Porto Alegre, afim de tomar parte na Parada da Semana da Patria. Sairam do Posto de Onibus com destino a Carazinho onde embarcaram via ferrea. Os alunos viajaram uniformizados de escoteiros e levaram uniformes de parada – o combinado com o Estado, como formarão todas as Escolas; calça azul, sapato de TENIS branco e blusa branca tipo esporte. Sairam às 8 horas da manhã, tendo antes cantado o HINO NACIONAL. Via-se em todos os indiozinhos a alegria e contentamento¹⁰⁶.

Os eventos eram marcados pela presença de autoridades e execução de programações que reunissem crianças e adultos indígenas em torno das festividades aos símbolos, heróis e datas nacionais. Para além dos ensinamentos ofertados, o regulamento de 1936 ainda dispunha instruções para o funcionamento das escolas:

Art. 26. O Serviço de Protecção aos Indios estabelecerá, nos Postos, sempre que for possível, as instituições de ensinamentos, de utilização e beneficiamento de culturas, que o estado social e economico dos indios respectivos determinar, e que consistirão em:

- a) escolas primarias, com curso diurno e nocturno, para os indios de ambos os sexos e de todas as idades;
 - b) aprendizado agricola e de criação, inclusive, cursos praticos de apicultura, sericicultura e outros que forem necessarios;
 - c) campos de experiencia e demonstração com depositos de instrumentos de lavoura e animaes reproductores adequados a cada zona;
 - d) silos, paiões e outras installações para beneficiamento e conservação das colheitas, vegetaes ou animaes, inclusive, conserva de carnes, peixes, fructas e outros productos;
 - e) educação physica e instrucção militar, organizando-se para essa instrucção nas terras de fronteiras e nas de sertão linhas de tiro, sempre que a população indigena for sufficientemente densa e que seu estado social o permitta.
- Paragrapho unico. As escolas e mais estabelecimentos do ensino poderão ser frequentados pelas crianças dos arredores ainda que não sejam indigenas.

Apesar de as instruções previstas terem sido bastante pontuais, chamou-nos a atenção dois principais pontos relacionados ao funcionamento das escolas até então inéditos na legislação do SPI. O primeiro trata-se do funcionamento diurno e noturno de escolas, atendendo indígenas de ambos os sexos e todas as idades. A extensão do horário das aulas possibilitava

¹⁰⁶Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno** nº 10. 1942. p. 142.

àqueles indígenas que trabalhavam durante o dia ou eram estudantes no período diurno das escolas de ofício frequentarem a escola no horário noturno. Assim, de dia, adolescentes e adultos cursavam as escolas de ofício ou exerciam atividades laborais e, à noite, eram escolarizados.

Essa cotidiano ficou exposto na frequência escolar de agosto de 1954¹⁰⁷ do Posto Indígena General Dantas Barreto, entre os indígenas Fulni-ô:

Imagem 6 – Frequência escolar, agosto de 1954. Posto Indígena General Dantas Barreto.

4-66/8-33 0016251

MINISTERIO DA AGRICULTURA
S.P.A.
T.R.4

FREQUÊNCIA ESCOLAR
POSTO: Indígena "General Dantas Barreto"

Ano: 1954
MÊS: AGOSTO

N.º de ordem	NOME	TRIBO	IDADE	SEXO	Comparação	FALTAS	Aprovelamento	Observação
1	Aguinaldo Correia de Melo	Fulni-ô	18-a.	Masc.	12	5	Bom	
2	Nelson Cruz	"	20-"	"	14	6	"	Os alunos constantes desta frequência, já cursaram 1º e 2º ano primário. Estão estudando Aritmetica, Portuguez, Historia, Geografia e lições de cousas. Os quais, a fim de não prejudicarem os seus trabalhos diários, se utilizam das noites, das 19 as 22 horas para o prosseguimento de seus estudos; alguns deles, também fazem parte no Clube Agrícola. Tendo como seu orientador e mestre, João Francisco dos Santos Filho.
3	Domício Pontes da Cruz	"	17-"	"	14	6	"	
4	Cícero de Brito	"	19-"	"	16	4	"	
5	Valinto Caetano	"	19-"	"	12	8	"	
6	Valdomiro Leite	"	17-"	"	14	6	"	
7	Olimpio de Matos	"	15-"	"	16	4	"	
8	Joson Luna de Silva	"	14-"	"	15	5	"	
9	José Correia Machado	"	16-"	"	12	8	Regular	
10	Gabriel Ferreira de Sá Filho	"	20-"	"	14	6	Bom	
11	Arestides Gomes	"	15-"	"	16	4	"	
12	Edé de Matos	"	10-"	"	15	5	Regular	
13	Arnobio Luna de Silva	"	10-"	"	12	8	Bom	
14	Avacy Correia de Melo	"	13-"	"	10	10	"	
15	Mauro Frederico	"	16-"	"	14	6	"	
16	Manoel Couto de Matos	"	16-"	"	14	6	"	
17	Civaldo Correia de Melo	"	13-"	"	12	8	"	
18	João Pontes Neto	"	15-"	"	14	6	Regular	
19	Françisco Ferreira de Sá	"	10-"	"	13	7	"	
20	Paulo Marques de Sousa	"	12-"	"	15	5	"	
21	Oteclio Barbosa de Lima	"	18-"	"	15	5	Bom	
22	Asterio Frederico	"	12-"	"	14	6	"	
23	José de Matos	"	13-"	"	16	4	Regular	
24	Ceverino Barbosa de Lima	"	16-"	"	15	5	"	
25	Abelcio Pereira	"	21-"	"	14	6	Bom	
26	Manoel Moreira Machado	"	14-"	"	12	8	Regular	

Em 31 de agosto de 1954

Assinaturas:

 Chefe da T.R.4

 Auxiliar de ensino

 Agente referência

Fonte: Acervo Arquivístico do Museu do Índio. Disponível em: http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI_Arquivistico&pagfis=201421. Acesso em: 16 de fev. 2023.

Tratando-se de uma escola noturna, merece destaque a observação feita na própria frequência pelo Auxiliar de Ensino, especificando o alunado ao qual a escola atendia:

Os alunos constantes desta frequência, já cursaram 1º e 2º ano primário. Estão estudando Aritmetica, Portuguez, Historia, Geografia e lições de cousas. Os quais, a fim de não prejudicarem os seus trabalhos diários, se utilizam das noites, das 19 as 22 horas para o prosseguimento de seus estudos; alguns deles, também fazem parte no Clube Agrícola. Tendo como seu orientador e mestre, João Francisco dos Santos Filho.

¹⁰⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1954. BR RJMI SPI-IR4-066-008-33-f11. Caixa 158. Planilha 008.

É notório também o amplo intervalo etário entre os alunos(as), sendo composto de crianças de 10 anos até jovens na faixa etária dos 20 anos. No caso do PIN General Dantas Barreto, apesar de haver escolas de ofício para homens e mulheres – a oficina de sapateiro e a escola de trabalhos manuais – a escola noturna referida na frequência acima era exclusivamente cursada por homens, como citado tanto na Frequência Escolar como no Relatório de Atividades do Posto, alusivo ao primeiro trimestre de 1955¹⁰⁸:

A Escola “General Rondon”, funcionou com 86 alunos, desenvolvendo regular de 1a. A 3a. Seria; as faltas constantes nos mapas de frequência, de modo geral são justificadas; o Aprendizado Oficina de sapateiro, fez movimento regular com ótimo proveito, com a frequência de 12 alunos, poucas faltas e justificadas; a escola de trabalhos manuais, movimentou-se relativamente com a frequência de 27 alunos do sexo feminino, com bom proveito; a escola noturna movimentou-se com a frequência de 31 alunos do sexo masculino, bom proveito, pois quais se acham adiantados nos seus estudos de Aritmética, Português, História, Geografia e lições de coisas.

Apesar de não identificarmos na documentação do SPI diretrizes para a regulação do funcionamento da escola noturna como restrita à educação dos homens, vemos no Relatório de 1944 do PI Padre Alfredo Dâmaso, entre os Kariri-Xocó, no Estado de Alagoas, essa mesma situação repetir-se, evidenciando que a escola noturna do Posto era composta por “Alunos adultos masculinos”¹⁰⁹. Em suma, os boletins do SPI¹¹⁰ mostram que a existência de escolas noturnas para adultos, ou seja, àqueles indígenas que trabalhavam ou estudavam em escolas de ofício durante o dia, não eram incomuns. Por outro lado, não identificamos escolas noturnas mistas ou estritamente femininas, excetuando-se as escolas de ofício, como corte e costura, frequentadas apenas por mulheres.

Um segundo ponto disposto no Regulamento Provisório de 1936, merecedor de destaque, refere-se à composição do alunado. O parágrafo único do Art. 26 dispõe que as escolas dos Postos poderiam ser frequentadas também por crianças não indígenas. O contato entre crianças indígenas e não indígenas atendia à proposta de *civilização* pela interação, amplamente defendida por Cândido Rondon, sob a alegação de que hábitos, práticas, vestimentas, dentre outros aspectos considerados *civilizados*, seriam trazidos ao convívio escolar, como instrui a Diretoria do SPI por meio do Boletim Interno nº 10, de 1942:

¹⁰⁸ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório de atividades**. 1955. BR RJMI SPI-IR4-066-009-30-f1-2. Caixa 158. Planilha 009.

¹⁰⁹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório de 1944**. 1944. BR RJMI SPI-IR4-072-010-00-f1-2. Caixa 171. Planilha 010.

¹¹⁰ Os boletins do SPI alusivos aos anos de 1941 à 1966 estão disponíveis no acervo do Centro de Referência Virtual Indígena do Centro de Referência Virtual Armazém da Memória.

As escolas destinadas aos pequenos silvícolas deverão ser, sempre que possível, facultadas também, com a indispensável vigilância, a meninos “civilizados”, sadios, limpos e sem vícios, cuja convivência e costumes influirão muito nos seus coleguinhos índios.

Essas diretivas tem o apoio do nosso venerando Mestre General Rondon, e esperamos que os nossos companheiros responsáveis pelo S.P.I. nas Inspetorias, atendam ao nosso convite como lhes for possível¹¹¹.

A orientação no boletim expõe, ainda mais, a perspectiva seletiva envolvendo a admissão de alunos não indígenas nas escolas dos Postos, afinal a justificativa para integração desses discentes estava relacionada ao caráter pedagógico alcançado a partir da convivência, sendo exigido, assim, que os estudantes não indígenas possuíssem condição, imagem e hábitos exemplares. A *origem* dos alunos era informada pelos Auxiliares de Ensino na coluna de “Tribo”¹¹². A identificação dos discentes não indígenas era realizada a partir da atribuição das seguintes classificações: “nacionais” e “civilizados”. Os alunos indígenas, por sua vez, eram identificados no documento escolar a partir de suas etnias ou mesmo referidos como “mestiços”.

Analisando as frequências escolares dos Postos da IR4¹¹³, observamos que a maior parte das escolas dos PI eram frequentadas apenas por alunos indígenas, com pouca ou nenhuma presença de alunos não indígenas nas salas de aula, privando o ambiente escolar da socialização entre o *índigena* e o *civilizado*, no sentido proposto por Rondon e pelos intelectuais indigenistas do SPI. Por outro lado, em alguns postos, a presença de alunos não indígenas chegava a compor quase 50% do alunado, como era o caso da escola do PIA Paraguassu em 1949, entre os indígenas Pataxó, na Bahia:

¹¹¹ Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 10**. 1942. p. 4.

¹¹² O modelo de frequência escolar era padronizado para todos os Postos do SPI, possibilitando identificar quanto dos alunos eram do povo indígena tutelado e quanto do corpo de alunado não era indígena.

¹¹³ Para análise da composição do alunado entre indígenas e não indígenas nas escolas do SPI, tomamos por amostragem algumas das frequências escolares dos Postos vinculados da IR4, orientados pelos seguintes motivos: (1) o PI em que se concentra a nossa pesquisa, o Posto Nísia Brasileira, estava diretamente subordinado à IR4, possibilitando comparação entre os Postos, uma vez que todos os Postos estavam submetidos aos mesmo modelo de administração da Inspetoria; (2) grande parte dos povos indígenas no Nordeste, onde atuava a referida Inspetoria, em amplo contato com não indígenas desde o período colonial, diferentemente de povos principalmente no Norte e no Centro Oeste do país. Sendo assim, a presença de não indígenas nas proximidades dos territórios indígenas, ou até mesmo inserto neles, não era incomum. Ressaltamos que não foi nossa intenção fazer um panorama completo da presença de não indígenas nas escolas indígenas do SPI, senão apenas exemplificar como o art. 26 do Regulamento de 1936 era percebido na vivência diária dos Postos.

Imagem 7 – Frequência escolar, março 1949. Posto Indígena Paraguaçu.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA S.P.I. - Serviço de Proteção ao Índio									
FREQÜENCIA ESCOLAR									
Ano: 1949									
Mês: Março									
POSTO: 454									
I.R. 4									
nº de ordem	NOME	Tribo	Idade	Sexo	Comparecimento	Faltas	Aproveitamento	Observações	
1	Patari Dute.....	Patari	13	Masc	23	-	Bom		
2	Elenir Martins.....	Mestiça	12	Fem	23	-	"		
3	Iline Brasileiro.....	Civilizado	12	Masc	23	-	"		
4	Joséfa Cerqueira.....	"	7	Fem	20	3	Sof.		
5	Iair Martins.....	Mestiça	15	"	23	-	"		
6	Hilton Brasil.....	Basnã	12	Masc	23	-	"		
7	Maria do Carmo.....	Civilizada	11	Fem	18	5	Bom		
8	Maria Martins.....	Mestiça	8	"	18	5	Sof.		
9	Mancel Martins.....	"	9	Masc	18	5	"		
10	Pedro Cerqueira.....	Civilizado	9	"	21	2	"		

Fonte: Acervo Arquivístico do Museu do Índio. Disponível em: http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI_Arquivistico&pagfis=201421. Acesso em: 01 de mar. 2023.

Não obstante serem descritos como mestiços, os alunos assim classificados eram considerados *índios*, integrando o Recenseamento da População Indígena do P.I.A. Paraguaçu como “Índios mestiços descendentes das tribos de Santa Rosa, Olivença e Mirandéla”¹¹⁴. Na frequência acima, dos 10 alunos presentes, 4 eram *civilizados*. Situação semelhante via-se na escola do PIN Engenheiro Mariano de Oliveira em 1949, entre os indígenas Maxacali, em Minas Gerais, onde dos 14 alunos frequentes, 6 eram *nacionais*¹¹⁵. Na escola do PIN Guido Marlière, entre os Krenak, também em Minas Gerais, a quantidade de estudantes considerados *civilizados* superava o de indígenas na proporção de 16 não indígenas para 14 indígenas¹¹⁶.

É importante ressaltar que o Regulamento vetava a coação dos indígenas ao ensino

¹¹⁴ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Recenseamento da população indígena do P.I.A. Paraguaçu**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-064-066-84-f1-16. Caixa 144. Planilha 006.

¹¹⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência escolar**. 1949. BR RJMI SPI-IR4-065-001-68-f1v. Caixa 156. Planilha 001.

¹¹⁶ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência escolar**. 1949. BR RJMI SPI-IR4-068-001-80-f1. Caixa 164. Planilha 001.

proposto nos Postos¹¹⁷, de outro modo, estimulava seus funcionários a persuadir os indígenas à frequentarem as escolas, alegando ser “indispensável convencer e insistir com os índios para a matrícula dos filhos na Escola do P.I. e tornar essa frequência, pelo agrado e bom trato dos indiozinhos, agradável aos mesmos”¹¹⁸.

Diferentemente do Regulamento de 1936, os regulamentos seguintes não dispuseram sobre a questão da educação escolar dos indígenas. Um novo instrumento de caráter normativo, abordando a educação dessas populações, somente seria publicado em 1959. O Programa Educacional Indígena foi elaborado pelo Setor Educacional do SPI em 1957, cuja função era orientar e fiscalizar as atividades nas escolas do órgão federal¹¹⁹. Além disso, o setor também promovia eventos para discutir a educação dos indígenas, como o Seminário Educacional realizado em maio de 1957¹²⁰, reunindo importantes figuras da cúpula administrativa do SPI, como o Diretor à época, Coronel José Luiz Guedes, e o Chefe da Seção de Orientação e Assistência (SOA), o Inspetor Manoel Joaquim D’Avila, além dos indigenistas Darcy Ribeiro, Roberto Cardoso e Mário Ferreira Simões.

O Programa Educacional de 1959 foi o primeiro documento instrutivo especificamente para a educação ministrada pelo órgão¹²¹, cujas orientações eram dadas, até então, pela legislação ou por documentos de caráter comunicativo não específicos à questão escolar, como os Boletins do SPI¹²², circulados entre a Diretoria do órgão, as Inspetorias e os Postos. O programa tratava, dentre outros aspectos, de padronizar o ensino nas escolas indígenas, dando

¹¹⁷ Art. 18. Incumbe aos Postos de Atração, Pacificação e Vigilancia: [...]

d) não consentir que seja imposta aos silvícolas nenhuma obrigação relativamente a serviços, religião, ensino, e aprendizagem que não aceitem; [...]

Art. 19. Os Postos de Assistência, Nacionalização e Educação, além das atribuições do artigo anterior caracterizam-se: [...]

b) pelo estabelecimento das instituições constantes do artigo 26, destinadas a ensinos e exercícios dos índios, ministrados, uns e outros, sem nenhuma espécie de coação, de acordo com o art. 9º do presente Regulamento. (BRASIL, 1936, n.p).

¹¹⁸ Armazém da Memória. São Paulo. **Expediente**. 1943. p. 110.

¹¹⁹ Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 1**. 1957. p. 4.

¹²⁰ Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno**. 1958. p. 142.

¹²¹ “Queremos chamar a atenção dos Srs. Encarregados de Postos Indígenas e Auxiliares de Ensino, para a importância que isto [o Programa Educacional] representa para este Serviço, uma vez que, é a primeira vez que se elabora um trabalho, visando a modificação da atual orientação educacional posta em prática pelas escolas”. (Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 25**. 1959. p. 286.)

¹²² Os boletins do SPI eram destinados às IR e aos PI com as informações expedidas pela Diretoria do órgão para construir um panorama do funcionamento do serviço nessas esferas. Dessa forma, instruções envolvendo a atribuição educadora do órgão eram emitidas através dos referidos boletins, como exemplifica o seguinte trecho do Boletim Interno nº 10 de 1942: “As escolas dos Postos Indígenas destinam-se à alfabetização dos índios e a ensinos elementares de trabalhos rurais para os meninos e, domésticos para as meninas. Tais escolas devem mandar mensalmente boletins de frequência e aproveitamento não só às Inspetorias ressapecti-vas como a esta Diretoria” (1942, p.15).

ênfase aos ensinamentos rurais. Nesse sentido, o documento previa eixos educativos:

1ª PARTE:

- 1-Formação de uma horta, ou de um pomar, criação de aves ou outros tipos de animais domésticos, (porcos, ovelhas, cabras, etc.), pelos próprios alunos sob orientação da professora.
- 2-Os próprios produtos obtidos com as atividades rurais/referidas, poderão ser utilizados na confecção da merenda escolar.

2ª PARTE:

- 1-Conhecimentos elementares de Aritmética e Português.
- 2-Noções elementares de Ciências Naturais e Geografia.
- 3-Principais fatos da História do Brasil.

3ª PARTE:

- 1-Educação Cívica
 - a)Conhecimento da Bandeira Nacional
 - b)Ensino do Hino Nacional
 - c)Organização de festividades cívicas nas principais datas nacionais
- 2-Educação Moral

Criação de bons hábitos para a formação do caráter.

4ª PARTE:

- 1-Higiene (asseio corporal)
- 2-Recreação
 - a)Jogos infantís
 - b)Cantos folclóricos
- 3-Trabalhos manuais com materiais existentes na região
- 4-Organizar uma biblioteca escolar
- 5-Realizar uma exposição no final do ano, com trabalhos executados pelos alunos.¹²³

Cada parte do Programa reunia a configuração de ensino em um segmento diferente. Enquanto a primeira parte tratava da formação do indígena enquanto trabalhador rural, a segunda elencava as disciplinas a serem ministradas no processo de escolarização. A terceira parte, por sua vez, concentrava-se na formação do indígena como cidadão, com assunção de valores e símbolos conformados no imaginário com representações de uma identidade nacional homogênea. E, por fim, na quarta parte, foram reunidas orientações mais diversas, tratando desde a instrução na esfera da higiene até orientações específicas sobre atividades escolares a serem realizadas.

Não obstante a aplicação do Programa ter tido abrangência nacional, duas exceções foram feitas na ocasião de sua publicação, sendo a designação de dois Programas Especiais destinados a três Postos indígenas particulares. O primeiro deveria ser aplicado no PI Getúlio Vargas, subordinado à IR8 e fixado entre os Karajá, em Tocantins, e o segundo destinava-se aos PI Pe. Alfredo Damásio, entre os Kariri-Xocó, em Alagoas e o PI Kiriri, entre os Kiriri, na

¹²³Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Programa Educacional Indígena**. 1958. BR RJMI SPI-IR5-888-318-07-f1-1-2. Caixa 33. Planilha 318.

Bahia, ambos subordinados à IR4. O Programa destinado à educação dos Karajá¹²⁴, para além dos eixos propostos no Programa geral, apresentava como singularidade a segregação de ensinamentos profissionalizantes direcionados para homens e mulheres.

A educação para o trabalho se configurava como uma realidade nas esferas de atuação de muitos Postos, porém, diferentemente do observado no programa educacional geral, a proposta de educação para os Karajá elencava quais atividades seriam ministradas por gênero. Assim, eram legados aos homens ensinamentos rurais, formação de pequenas indústrias para fabricação de rapadura e farinha de mandioca e criação de animais. Para as mulheres eram indicados ensinamentos de corte e costura e fiação e tecelagem. Além disso, em ambos os casos o Programa ainda instruía à criação e organização de cooperativas a serem formadas pelos próprios indígenas para tratar da produção.

A aplicação de um programa educacional específico para os Karajá foi justificada:

Na atual fase dos índios Karajás, o mais importante no momento, é ensinar aos índios como obterem os meios de subsistência, uma vez que, a penetração dos civilizados destruiu as possibilidades / que existiam de se manterem através da caça, pesca e coleta de frutos. Portanto, o P.I. Getúlio Vargas deverá ter como ponto de partida, ensinar e dar condições aos índios Karajás, de aprenderem como executar os trabalhos rurais¹²⁵.

Como vemos, a composição do referido documento instrutivo tratou-se de um reflexo do contato então recente de não indígenas com o povo Karajá, provocando uma mudança de hábitos socioculturais que, como exposto no próprio fragmento, resultou na impossibilidade dos indígenas de continuarem fazendo do meio ambiente seu meio de subsistência. O Programa buscava, portanto, preencher essa lacuna ensinando aos indígenas trabalhos manuais e manufactureiros. Nesse caso, em particular, é importante destacar que a educação para os Karajá já havia sido objeto de um projeto piloto educacional encabeçado por Darcy Ribeiro em 1954, enquanto esteve na chefia da Seção de Estudos (SE) do SPI, prevendo a criação de um modelo de escola denominada *Casa do Índio*. O projeto, contudo, não foi colocado em prática em virtude da saída do indigenista em 1955 para integrar o governo do então Presidente eleito Juscelino Kubitschek (MENDONZA, 2005).

Enquanto a aplicação de um programa especial para o PI Getúlio Vargas se amparava na condição peculiar em que os Karajá se encontravam, a formulação do programa elaborado

¹²⁴ Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 27**. 1959. p. 309-310.

¹²⁵ Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 27**. 1959. p. 310.

para aplicação nos PI Pe. Alfredo Damásio e PI Kiriri¹²⁶ ocorreu em vista à capacitação das professoras Therezinha Wanderley e Sílvia Saraiva. Prevvia-se que as professoras deveriam aplicar a metodologia ministrada no curso de Professôra Rural ocorrido nos meses de maio e junho de 1958, nas cidades de Diamantina e Viçosa, em Minas Gerais, para o qual haviam sido enviadas pela IR4¹²⁷. Embora o conteúdo programático fosse espelhado no Programa geral, o documento para os PI incluía a organização de um Clube Agrícola.

Os clubes agrícolas eram atividades extra-escolares, voltadas à educação rural para o trabalho, com ensinamentos técnicos envolvendo a vida campesina. Esses clubes, amplamente difundidos a partir da década de 1930, buscavam fomentar ainda na infância o interesse pela agricultura, pecuária, avicultura, entre outras atividades relacionadas ao campo (PEREIRA, 2013).

No âmbito da formação escolar como função do SPI, foram encontradas menções à existência de funcionamento de clubes agrícolas ainda nos Boletins de 1941, sendo o único assunto pautado no Boletim nº 37, de 1960, no qual o órgão advoga pela importância da existência dos referidos clubes, alegando tratar-se de “instrumento de preparação e orientação das novíssimas gerações brasileiras para uma futura reforma da estrutura agrária do País”¹²⁸. Os clubes atendiam à *vocação rural* que teria o Brasil, e em especial no contexto do órgão tutelar, faziam parte da estrutura de formação do indígena como trabalhador rural e cidadão nacional, aliando a educação escolar à educação para o trabalho.

¹²⁶Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 27**. 1959. p. 311.

¹²⁷Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 21**. 1958. p. 209.

¹²⁸Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 37**. 1960. p. 6.

Imagem 8 – Alunos indígenas trabalham na horta da escola indígena do Rio Uaçá, AP, 1948.



Fonte: Museu do Índio. (FREIRE, 2011, p. 110).

A imagem anterior exemplifica a integração escola-campo prevista nos Programas. Tal relação refletia diretamente na mesa das escolas, sendo facultado o uso dos alimentos produzidos a partir das atividades de plantio e criação para confecção das merendas escolares. A destinação dessa produção surgia como solução para um problema recorrente no SPI: a falta de recursos financeiros suficientes para atender as demandas escolares que, mesmo mediante convênio firmado com a Campanha Nacional de Merenda Escolar do Governo Federal, não conseguia suprir a necessidade:

Até aqui, a merenda escolar constituía um sério problema para o S.P.I., tendo em vista os poucos recursos disponíveis ; mesmo o Convênio com a Campanha Nacional de Merenda Escolar, em 1958, não trouxe resultados definitivos, pelas dificuldades encontradas para o transporte do leite em pó, e também, daquele / material não ser o mais adequado às diversas regiões em que a-tua este serviço.

Portanto, não poderia o Programa Educacional Indígena, de deixar de levar em conta tal problema, e indicou o melhor caminho para resolvê-lo.

Em síntese, é organizando hortas, pomares e incentivando/a criação de animais domésticos, que se poderá obter, a merenda escolar em quantidade e qualidade necessárias aos alunos indígenas¹²⁹.

Além de suprir uma carência alimentar do cotidiano escolar, a merenda era utilizada também como meio para atrair as crianças e adolescentes à escola¹³⁰. Por outro lado, para

¹²⁹ Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno** nº 30. 1959. p. 3.

¹³⁰ “Afim de que este Serviço marcha na vanguarda das boas realizações em prol da grandeza do Brasil, deveis envidar todos os esforços no sentido de que a instrução primária seja ministrada nesse Posto, com todo o rigor. Assim, deveis determinar medidas para que a frequência se torne maior e o ensino mais eficiente. Convem, para isso, exercerdes a máxima fiscalização junto aos Auxiliares de Ensino, suprimindo as escolas do material necessário para que estejam à altura de sua finalidade. A fim de atrair às aulas os jovens índios, é de boa

funcionamento dos citados clubes, eram enviados aos Postos materiais agrícolas destinados aos alunos(as), como enxadas, foices, pás, regadores, entre outros instrumentos para atividades de plantio¹³¹. Não obstante haver alguns dos Postos com clubes agrícolas funcionando em suas escolas, sob a adoção de um evidente modelo de educação rural, foi notória a importância do Programa Educacional de 1959, elevando a outro patamar essas instituições ao conferir maior responsabilidade aos clubes no processo de educação das crianças indígenas, fornecendo orientações específicas sobre o seu funcionamento, extrapolando a introjeção de valores relacionados à produção agrícola e à criação de animais.

Em 1960 o Setor Educacional do órgão divulgou o Programa Educacional para o ano. Na ocasião, decidiu pela manutenção do Programa do ano anterior para a maior parte das escolas do serviço e excluiu a escola do PI Pe. Alfredo Damásio do rol de escolas com programas específicos, alegando que “o seu funcionamento em 1959, não justificava a existência de um Programa Especial para o mesmo, como foi feito”¹³². Por outro lado, um novo Programa Especial foi destinado a um número muito maior de escolas, se comparado ao ano anterior¹³³. As mudanças propostas no novo Programa Especial se concentravam nas esferas de organização e atuação dos Clubes Agrícolas, definindo:

- 1-O Clube Agrícola organizado, excederá suas atividades, através dos trabalhos rurais citados, da formação do Pelotão de Saúde, da Biblioteca Escolar e do Museu Escolar.
 - a) o pelotão de saúde será formado por um grupo de alunos, que excederá, sob a orientação e assistência da professora, a fiscalização do a do vestuário dos demais, da limpeza da sala de aula, e também, aprenderão a ministrar pequenos socorros de emergência aos seus colegas. Esse Pelotão de saúde proposto, que faz parte de um Clube Agrícola, deverá ter quantos alunos a professora julgar por bem, sendo que, para melhores resultados obter, deverá haver rodízio entre eles.
 - b) a biblioteca escolar deverá ser organizada por um grupo de alunos, sob a orientação da professora que controlará, inclusive, seu funcionamento. Como toda atividade de um Clube Agrícola, também deverá haver rodízio entre os alunos participantes do grupo da biblioteca.
 - c) o Museu Escolar, que deverá contar com tudo que for interessante existente na região, tanto na flora como na fauna, deverá ser organizado por um grupo de alunos sob a orientação da professora, que fará, à semelhança dos outros grupos, o rodízio necessário a uma melhor aprendizagem.
- 2-Deverá, o Clube Agrícola, como principal trabalho, conseguir, com as atividades rurais previstas, a merenda escolar.¹³⁴

prática instituídes a merenda escolar e prêmios semestrais ou anuais”. (Museu do Índio. Rio de Janeiro. **M/m nº 22 -Circular**. 1947. BR RJMI SPI-IR4-666-008-12-f1-1. Caixa 182. Planilha 008).

¹³¹“Vinte oito escolas do Serviço de Proteção aos Índios receberam ou estão prestes a receber, material agrícola infantil, composto de foices, enxadas, regadores, pás, etc. Como já esclarecemos nos últimos Boletins, a distribuição foi feita, levando-se em consideração as possibilidades de seu uso, tendo em vista a execução, em 1959, do Programa Educacional Indígena”. (Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 37**. 1960. p. 11).

¹³²Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 38**. 1960. p. 21.

¹³³Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 38**. 1960. p. 22.

¹³⁴Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 38**. 1960. p. 22.

As mudanças observadas entre o primeiro Programa e o segundo apontam para a relevância que a criação do Setor Educacional e consequente elaboração de Programas teve sob o cenário educacional do SPI, pois, para além das aulas de Aritmética, Português, Ciências Naturais, Geografia e História do Brasil e da Educação Moral e Cívica, outros elementos foram melhor explorados no Programa de 1960.

Alguns aspectos do novo documento educacional chamaram a atenção para uma mudança no cenário escolar do SPI e, até mesmo, na configuração da política educacional idealizada pelo órgão. Como já citamos, a proposta de 1959 apresentou Programas específicos apenas para três Postos do serviço federal. Já no ano seguinte a aplicação de um Programa Especial, com maior grau de aprofundamento na formação escola-campo, estendeu-se para escolas em 30 Postos, representando um crescimento exponencial. Segundo o Setor de Educação, “As modificações visam levar as escolas em questão, a alcançarem uma nova etapa em seus trabalhos, com a organização de Clubes Agrícolas”¹³⁵.

Outro ponto de relevância era que, se no ano anterior os Clubes Agrícolas foram incorporados oficialmente à estrutura escolar, o Programa de 1960 voltou a conferir protagonismo a essas instituições, reconfigurando-as também como espaços de controle das práticas de higiene a partir da formação dos “Pelotões de Saúde”. Compostos pelos próprios alunos(as), os pelotões tinham caráter fiscalizador e vigilante.

As mudanças observadas apontam para a relevância que a criação do Setor Educacional e, consequentemente, da elaboração de programas educacionais teve sob o cenário escolar do SPI. Se antes as orientações para as atividades educadoras eram promovidas de maneira difusa, com a criação de um Programa foi possível delimitar o que se esperava das escolas dos Postos, mensurando, no limite do possível, os avanços ou não auferidos no decorrer de suas atividades. A respeito dos demais eixos programáticos, não houve mudanças, permanecendo como parte do currículo escolar os componentes usualmente abordados nas escolas desde os primeiros anos da criação do SPI.

O desafio de compreender minimamente o universo da política educacional do SPI depende, sobretudo, de compreender também a ação educacional do órgão. Enquanto a política vinha de cima para baixo – da direção do órgão para os Postos, passando pelas IR – em um evidente movimento verticalizado, a ação indigenista educacional perfazia-se muito mais complexa, assemelhando-se a uma teia de aranha, cujas intersecções não se limitavam à linhas

¹³⁵Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno** nº 38. 1960. p. 21.

dos decretos e programas normativos, senão tecidas de múltiplas formas no cotidiano das interações entre os diferentes sujeitos envolvidos na esfera escola-postos-comunidade. É partindo dessa compreensão que, no próximo capítulo, discutiremos a ação educacional do SPI especificamente entre os Potiguara na Paraíba.

CAPÍTULO 4 – “VAI ELA CUMPRINDO A SUA GRANDIOSA MISSÃO DE DIFUNDIR A LUZ DA SUA INSTRUÇÃO”¹³⁶: A EDUCAÇÃO FORMAL ENTRE OS POTIGUARA DA PARAÍBA

As dinâmicas das escolas dos Postos Indígenas eram múltiplas e distintas. Escolas de postos próximos, subordinados a mesma Inspetoria poderiam ter experiências e até mesmo Programas Educacionais diferentes. Vimos isso no capítulo anterior, quando, por ocasião da participação das professoras em um curso de capacitação voltado à educação rural, foi formulado um programa educacional específico para os PI Pe. Alfredo Damásio e PI Kiriri, ambos vinculados ao IR4, juntamente com o PI Nísia Brasileira.

Compreender, portanto, a lógica de funcionamento de um Posto específico tanto nos permite mergulhar nas similaridades das práticas escolares em relação a outros Postos e à legislação do SPI, quanto possibilita a percepção das singularidades que marcavam o cotidiano escolar na situação de um Posto distinto. Nesse sentido, concentraremos o presente capítulo em conhecer e discutir o processo de educação escolar no PI Nísia Brasileira, em funcionamento entre os Potiguara na Paraíba nos anos de 1932 a 1967.

4.1 As escolas no PI Nísia Brasileira

A preocupação com a educação para os indígenas foi um assunto presente desde a fundação do SPI, não obstante a normatização dessa área de atuação tutelar tenha ocorrido tardiamente. Grande parte dos Postos mantinha o funcionamento de escolas em sua jurisdição¹³⁷, adotando um modelo de educação baseada no padrão de educação rural da época. No caso do Posto entre os Potiguara, encontramos menções a atividades escolares nos primeiros documentos oficiais, quando o Posto ainda era denominado São Francisco. É importante relembrar que o PI nasceu sob o modelo de Posto de Assistência, Nacionalização e Educação (PIN), cuja finalidade, dentre outras, era a educação dos indígenas e sua formação como trabalhadores rurais.

Durante as décadas da ação tutelar (1929-1967), identificamos cinco unidades escolares em atividade¹³⁸: 1) Escola Alípio Bandeira, na Aldeia São Francisco; 2) Escola Dr. Antônio

¹³⁶ Trecho do Relatório final de 1939 ao tratar das atividades escolares realizadas no referido ano. (Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório Final**. 1939. BR RJMI SPI-IR4-381-001-04-f5. Caixa 181. Planilha 001).

¹³⁷ A pesquisa na documentação dos Postos do SPI, bem como os Boletins Internos do órgão não nos possibilitou afirmar que todos os Postos possuíam escolas.

¹³⁸ No Programa de trabalho para o ano de 1959 (Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Programa**. 1939. BR RJMI SPI-IR4-999-002-30-f1. Caixa 196. Planilha 002) consta a intenção de construção de um prédio para uma

Estigarribia, na Aldeia Forte; 3) Escola Coronel Luiz Guedes, na Aldeia Estiva Velha; 4) Escola Vicente Ferreira Vianna, localização não identificada; e 5) Escola Marechal Rondon, na Aldeia Tramataia. A fundação da sede do Posto na Aldeia São Francisco resultou na construção da primeira unidade escolar também naquela localidade, tratando-se da escola Alípio Bandeira, vizinha à sede do PI, como apresentada na imagem a seguir:

Imagem 9 – Aldeamento São Francisco, Posto Nísia. Escola Alíp (Fot. 009). s.d.



Fonte: Coleção Fotoetnográfica Carlos Estêvão de Oliveira (Museu Virtual). Museu do Estado de Pernambuco. Acesso em 13 abr. 2023.

Segundo relatório de 1957¹³⁹, enviado pelo encarregado do posto à época, Tubal Fialho Vianna, o prédio escolar teria sido construído em 1930, ou seja, logo após a chegada do SPI à Paraíba. Com a mudança da sede para a Aldeia Forte em 1942, deu-se o início da construção de outra escola, a Dr. Antônio Estigarribia, em frente à nova sede da unidade tutelar. O relatório de 1947, alusivo às atividades do posto em 1946, descreveu, em detalhes, a estrutura física de

escola no aldeamento de São Miguel, e em 1960, a construção de escola na Aldeia de Tramataia (Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório das atividades da 4ª. Inspeção Regional durante o exercício de 1960**. 1960. BR RJMI SPI-IR4-999-002-38-f2), sugerindo que outras escolas podem ter funcionado para além das cinco citadas. Nesse sentido, em relatório do Serviço Nacional de Informação – SNI, de 1979 (Armazém da Memória. São Paulo. **Relatório**. 1959. BR_DFANBSB_V8MIC_GNC_AAA-79001912_d0001de0003(1). p. 79), constam na relação de escolas nas Aldeias Potiguara as unidades Marechal Rondon, na Aldeia Tramataia, e Dr. Dustan, na Aldeia Galego, esta última citada na relação das escolas da IR4 (Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relação das escolas desta I.R. para as quais foi conseguido o fornecimento de um tambor mensal de leite F.I.S.I. para cada uma**. s.d. BR RJMI SPI-IR4-999-003-06-f1). Contudo, para efeito de discussão das escolas em funcionamento, trataremos apenas daquelas cujas frequências escolares integram a documentação do posto, disponível no acervo do Museu do Índio, p são as frequências os documentos com maior quantidade e variedade de informações sobre o cotidiano escolar e seus sujeitos envolvidos.

¹³⁹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1957. BR RJMI SPI-IR4-666-048-68-f1-4. Caixa 181. Planilha 001.

uma escola então recém edificada:

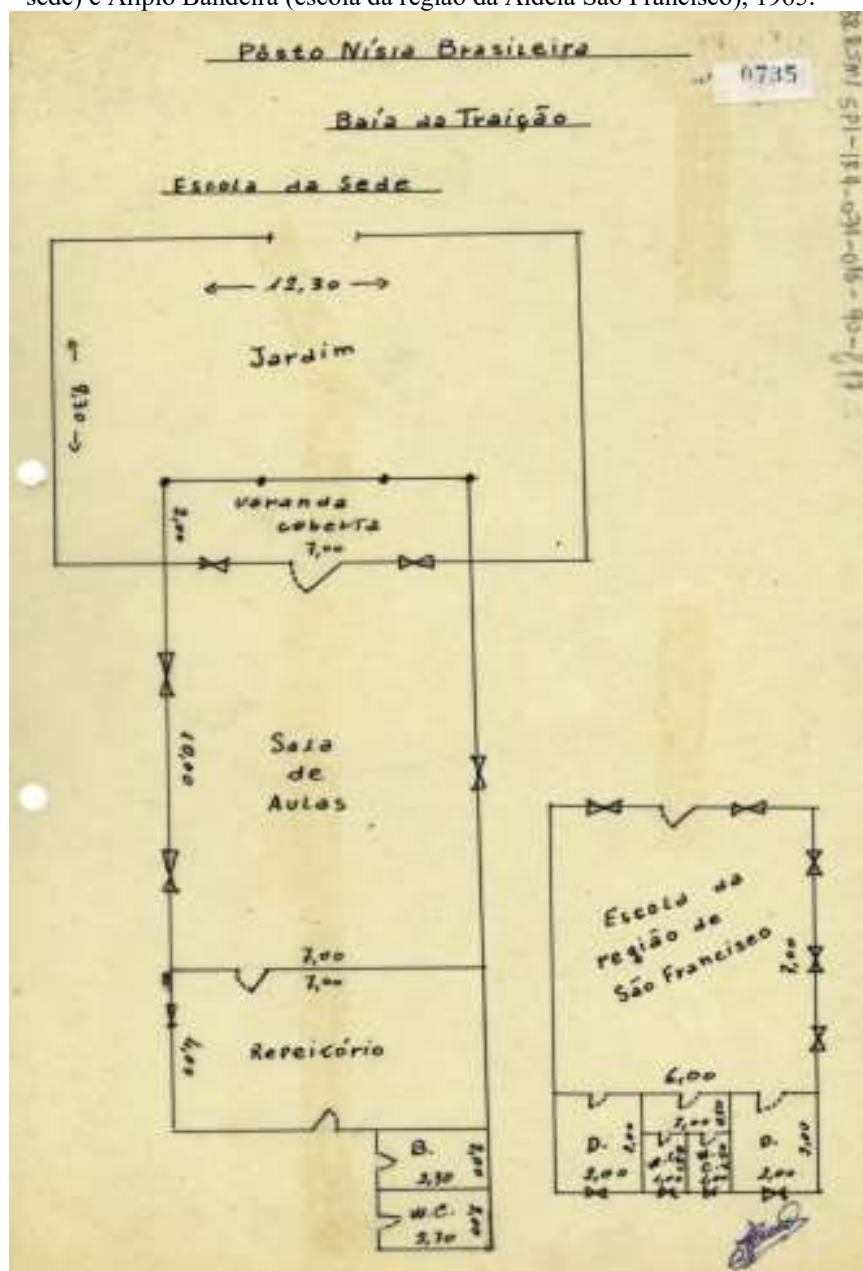
Edifício para Escola. Iniciamos e concluímos a construção de um prédio que mede 14m70 X 7m70 X 3m50, de alvenaria e de tijolos, com piso de concreto revestido a cimento, contendo uma divisão interna de 28mts2 para funcionamento de aulas de trabalhos manuais e um salão de 72mts2 para aulas de letras, aparelhos sanitários externos, muro na parte inferior e balustrada na parte superior. A cobertura é de telhas coloniais sobre madeiramento de lei; contem 2 portas de 2m40 X 1m10 e 8 janelas de 1m40 X 1m10. Todas as janelas e portas teem venesianas com portas de segurança, são envidraçadas e foram assentadas sob ferragens de primei ordem¹⁴⁰.

Pelo detalhamento do edifício retratado, trata-se de um prédio segundo o modelo de escola rural, havendo apenas uma sala de aula para comportar alunos em diferentes níveis de escolarização, porém com espaços distintos para as aulas de primeiras letras e as oficinas de trabalhos manuais. Apesar de o documento não nomear a escola construída, fica evidente a referência à escola Dr. Antônio Estigarribia, haja vista a estrutura do prédio escolar descrita se aproxima da planta da “Escola da sede” desenhada por Ney Land, funcionário do CNPI, na visita ao Posto em 1965¹⁴¹:

¹⁴⁰ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1947. BR RJMI SPI-IR4-071-001-63-f2. Caixa 167. Planilha 001.

¹⁴¹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Pôsto Indígena Nísia Brasileira**. 1965. BR RJMI SPI-IR4-071-016-40-f17. Caixa 169. Planilha 016.

Imagem 10 – Esboço da planta das escolas Dr. Antônio Estigarribia (escola da sede) e Alípio Bandeira (escola da região da Aldeia São Francisco), 1965.



Fonte: Acervo Arquivístico do Museu do Índio. Disponível em: http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI_Arquivistico&pagfis=201421. Acesso em: 15 de abr. 2023.

As poucas diferenças entre a construção descrita e o esboço da planta podem ser atribuídas ao intervalo de 19 anos entre a elaboração dos documentos. Nesse interstício, o edifício passou por duas intervenções estruturais: 1) em 1956, o prédio desabou por ocasião “da grande invernada”¹⁴². Não sendo possível precisar quando a reconstrução do edifício foi iniciada. Contudo, em junho de 1958, foi relatada a paralisação das obras de reconstrução por

¹⁴² Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1957. BR RJMI SPI-IR4-666-048-68-f1. Caixa 181. Planilha 001.

falta de recursos, sendo as aulas ministradas num galpão, “não acomodando bem os alunos índios”¹⁴³; 2) Em 1960, foi construído um alpendre na escola “para servir de área recreativa para os alunos e evitar a entrada de águas da chuva no salão de aula”¹⁴⁴.

No tocante à escola Cel. Luiz Dantas, em Estiva Velha, foi inaugurada em 1958, quando da visita do chefe da IR4 à época, Raimundo Dantas Carneiro¹⁴⁵. Contudo, funcionar como unidade escolar não significava a existência de um prédio exclusivo para a atividade. A construção de uma escola na Aldeia Estiva Velha integrou o programa de atividades do posto para o ano de 1946¹⁴⁶, porém, o prédio não foi construído naquele ano. Em 1962, ou seja, após quatro anos de atividade escolar, o agente Sebastião Francisco da Silva ainda solicitava a construção de uma casa para a instituição:

O Posto necessita da construção de um prédio, para funcionar a Escola Coronel José Luiz Guedes, que vem funcionando em uma casa velha, de taipa coberta de palha de coqueiros, pertencente ao índio Antonio Leopoldino. Espero que este ano, seja cumprido pelo Sr. Dr. Chefe da 4ª. Inspeção o que prometeu aos índios do Estiva Velha na ocasião de sua visita aquele lugarejo em 1959, que instalou a referida Escola e determinou a Srt. Francisca Bernades para exercer a função de aux. Ensino, correndo as despesas por conta das rendas do Posto, até ulterior deliberação.¹⁴⁷

É importante observar que as estruturas físicas destinadas às escolas do PI não eram uniformes e, com o passar das décadas, a construção de prédios próprios foi sendo preterida em relação a outras despesas do Posto e da Inspeção. Os dois principais edifícios escolares, Alípio Bandeira e Dr. Antônio Estigarribia, foram erguidos nos primeiros anos da ação tutelar, feitos de alvenaria, com arquitetura arejada e espaço minimamente apropriado para as atividades propostas. Em contrapartida, as escolas Cel Luiz Guedes, Vicente Ferreira Vianna e Marechal Rondon¹⁴⁸, fundadas na segunda metade do século XX, não possuíam estruturas adequadas, sendo a demanda por prédios destinados às escolas, por vezes, segundo o encarregado, originado pelos próprios alunos indígenas:

¹⁴³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1958. BR RJMI SPI-IR4-071-011-63-flv. Caixa 168. Planilha 011.

¹⁴⁴ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1960. BR RJMI SPI-IR4-071-012-92-fl. Caixa 168. Planilha 012.

¹⁴⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1958. BR RJMI SPI-IR4-071-011-60-flv. Caixa 168. Planilha 011.

¹⁴⁶ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Programa de trabalho para o ano de 1946**. 1946. BR RJMI SPI-IR4-999-001-51-f36. Caixa 195. Planilha 001.

¹⁴⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1962. BR RJMI SPI-IR4-071-014-17-fl. Caixa 169. Planilha 014.

¹⁴⁸ Não identificamos o ano de criação das escolas Vicente Ferreira Vianna e Marechal Rondon, porém, as unidades foram mencionadas na documentação do Posto a partir de 1958 e 1961, respectivamente, com a apresentação das frequências escolares, sugerindo ser desse período o início de suas atividades.

Construção de um predio regular destinado a nele funcionar uma escola, no lugar denominado “Camurupim”, situado a tres leguas do Posto, cuja frequencia esta calculada em nunca menos de cento e sessenta alunos. Os indios de Camurupim e de Tramataia e bem assim as creanças civilizadas desses lugarejos fazem um veemente apelo ao digno Chefe da I.R.-4 para essa providencia, afim de que se torne ela uma realidade¹⁴⁹.

A questão da estrutura física era apenas uma das muitas necessidades vivenciadas no cotidiano das escolas. O relatório de dezembro de 1936¹⁵⁰ – quatro anos após a criação do aludido posto – relata estar em atividade uma escola – pelo ano, a Alípio Bandeira – cujo responsável era o auxiliar de ensino Vital Pereira da Silva Melo, apresentando frequência média de “trinta e tantos” alunos. Na ocasião, ao citar a existência da escola e seu funcionamento, o encarregado do posto, Vicente Ferreira Vianna, apresentou à IR alguns problemas relacionados ao cotidiano escolar. O primeiro consistia em repassar o pedido realizado pelo professor por recursos para atender a despesa com água e limpeza da escola, suprida até então “às suas expensas”.

Para termos uma ideia do que representava assumir a referida despesa, em 1940, a folha de pagamento do Posto¹⁵¹ expõe a *mensalidade* do Auxiliar de Ensino em 250\$000, o equivalente aproximado ao valor de duas foices “duas caras” adquiridas naquele mesmo ano¹⁵². O próprio encarregado do PI reconhecia no relatório a insuficiência do ordenado pago ao professor, mesmo considerando reajuste. Vale ressaltar que os postos não dispunham de autonomia financeira e orçamentária, dependendo das instâncias superiores, sobretudo das Inspetorias Regionais, determinar como deveriam ser gastas as rendas auferidas a partir das atividades econômicas desenvolvidas pelos próprios PI, bem como proceder o pagamento dos trabalhadores que compunham as folhas de numerário das unidades locais.

Esse cenário resultava na dificuldade de adequar os valores pagos aos funcionários às condições e custo de vida regionais e, principalmente, dos postos, estando diretamente relacionado ao formato de administração exercido pela direção do órgão tutelar. O problema da despesa com a limpeza foi resolvido anos mais tarde, pois o inconveniente não apenas foi excluído dos relatórios dos postos, sendo possível encontrar vários recibos de pagamento por

¹⁴⁹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1948. BR RJMI SPI-IR4-071-017-48-f3. Caixa 170. Planilha 017.

¹⁵⁰ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório Final**. 1936. BR RJMI SPI-IR4-381-001-01-f1-9. Caixa 181. Planilha 001.

¹⁵¹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Folha de pagamento do pessoal do serviço no Posto de assistência, nacionalização e educação “São Francisco” da Baía da Traição-Inspetoria da Parayba, Pernambuco, Baía, Espírito Santo e Minas Gerais**. 1940. BR RJMI SPI-IR4-381-001-05-f1. Caixa 181. Planilha 001.

¹⁵² As foices custavam, segundo fatura de compra, 140\$000 a unidade, somando-se 280\$000, sendo superiores ao salário recebido pelo Professor (Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Fatura**. 1940. BR RJMI SPI-IR4-381-001-07-f1. Caixa 181. Planilha 001).

serviços de limpeza realizados, inclusive, por indígenas, como Ana Porfíria da Conceição¹⁵³ e Naíde Cassiano¹⁵⁴, pagos pelo PI.

Um segundo pleito apresentado pelo encarregado foi a solicitação, em caráter de urgência, de material pedagógico destinado à expectativa de oferta de ensino noturno no ano seguinte ao do relatório, ou seja, 1937, alegando-se:

[...] para que não haja perturbação no ensino, no próximo ano a vir Índios de maior idade, que, por motivos de ocupação agrícola, uns, e por não quererem a promiscuidade com crianças, outros teem transmitido ao Professor e a mim o anelo da existencia do ensino noturno, para se poderem desanalfabetizar.¹⁵⁵

A carência por material didático e pedagógico foi um problema recorrente durante todo o período de ação tutelar entre os Potiguara, sendo assunto recorrente em relatórios, frequências escolares e telegramas. Em 1949, o então encarregado Arquimedes Souto Maior informou à Inspetoria a venda de uma vaca estéril, com idade de oito anos, responsável por “saltar as cercas e aroubas para roubar e destruir as lavouras dos índios e civilizados”¹⁵⁶. Com a venda, pretendia-se adquirir uma nova vaca, contudo, reconhecendo a ausência de material escolar para funcionamento das escolas, não dispondo “nem sequer de um lapis ou uma folha de papel”, o encarregado aplicou a quantia de Cr\$ 1.050,00 da venda da vaca para adquirir o material em falta.

Como resultado, o chefe da Inspetoria notificou o encarregado, condenando a transação como irregular e determinando o recolhimento ao erário do valor da venda do animal, a essa altura já gasto com o material para as escolas. Segundo o parecer que analisa a transação e aponta como irregular, o encarregado do posto teria incidido em cinco infrações, dentre as quais figurou: “3º - não poderia nem pode aplicar quaisquer rendas sem autorização superior, como fez, comprando material escolar”.

O fato é sintomático de como os postos não possuíam autonomia financeira para suprir despesas imediatas, refletindo, na qualidade do ensino nas escolas, carentes de materiais básicos ao funcionamento. Essa dependência financeira refletia-se nos vários e recorrentes pedidos de aquisição, não apenas de materiais escolares, como de materiais pedagógicos, tecidos para fardamento e até móveis, como carteiras escolares, entre outros insumos relacionados ao

¹⁵³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Recibo**. 1953. BR RJMI SPI-IR4-071-007-33-f1. Caixa 168. Planilha 007.

¹⁵⁴ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Recibo**. 1953. BR RJMI SPI-IR4-071-008-27-f1. Caixa 168. Planilha 008.

¹⁵⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório Final**. 1936. BR RJMI SPI-IR4-381-001-01-f5-6. Caixa 181. Planilha 001.

¹⁵⁶ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Processo n. 304/49. I.R.4**. 1949. BR RJMI SPI-IR4-071-002-16-f1-3. Caixa 167. Planilha 002.

cotidiano escolar.

Nesse mesmo ano, em abril de 1949, a auxiliar de ensino Eunice Brandão da Silva, responsável pela escola Dr. Antônio Estigarribia, relatou:

A situação desta escola é desanimadôra, pois desde o ano passado vem nos faltando; livros, bancos, espanadores, etc, o que mais requer urgência é um filtro. Peço humildemente aos dirigentes do SPI, que se digne arranjar algumas destas coisas pedidas¹⁵⁷.

Apenas em novembro de 1950 foi enviado pela Inspetoria o material escolar, encaminhado com material e medicamentos destinados à enfermaria do PI¹⁵⁸, sendo eles:

Quadro 3 – Materiais escolares enviados ao PI Nisia Brasileira em nov/1950.

Quantidade	Espécie	Valor (em Cr\$)	
		Parcial	Total
4	Caixas de penas duralit	25,00	100,00
100	Cadernos Escolares	2,00	200,00
100	Cartas de A B C	0,40	40,00
100	Taboadas	0,40	40,00
25	Cartilhas do Povo	3,00	75,00
66	Lapis preto n. 2	0,30	19,80
5 ½	Duzias de tinteiros	8,00	44,00
87,80	Metros de Mescla azul	13,50	1.185,30
47	Metros de azul Naval	12,00	564,00
44	Metros de Caqui	25,00	1.100,00
	Total		3.368,10

Fonte: Elaboração própria a partir da Guia de Remessa (Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Guia de remessa**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-071-003-12-f1-2. Caixa 167. Planilha 002.)

No ano seguinte, 1951, as matrículas nas duas escolas totalizaram 90 alunos, sendo 50 na Dr. Antônio Estigarribia e 40 na Alípio Bandeira. Em contrapartida, as carteiras escolares disponíveis eram apenas 32 unidades, tratando-se de carteiras individuais. A acomodação dos alunos na sala de aula era uma preocupação perceptível no relato da Auxiliar de Ensino Eunice Brandão, em 1960, quando informou que, devido à frequência mantida entre 49 e 50 alunos, não havendo carteiras suficientes, foram providenciados “bancos toscos para que não fique

¹⁵⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência Escolar**. 1949. BR RJMI SPI-IR4-071-001-89-f1. Caixa 167. Planilha 001.

¹⁵⁸ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Guia de remessa**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-071-003-12-f1-2. Caixa 167. Planilha 002.

alunos de pé”¹⁵⁹.

Em ocasião anterior, a auxiliar de ensino havia encerrado as matrículas da escola por falta de carteiras para acomodar os alunos:

Comunico-vos que, reabri as aulas desta escola no dia 15 deste, obedecendo assim ao regulamento do S.P.I, como também a matricula logo até a 56 alunos, como mostra o presente boletim, por isso fui obrigada a encerrar a mesma no dia 23, por não comportar mais alunos, à falta de carteiras¹⁶⁰.

É notória a incapacidade das escolas em acomodar todos os alunos matriculados, limitando o acesso dos indígenas à educação, com o encerramento das matrículas. A situação foi agravada após a criação de novas unidades sem ter ocorrida a aquisição de mais carteiras¹⁶¹. Além disso, com o uso e os sucessivos reparos, a vida útil dos móveis escolares eram corroídos ao ponto de não mais serem reparáveis¹⁶².

As escolas funcionavam em horário diurno, com turmas mistas. Porém, como exposto no relatório de 1936, pretendia-se criar um curso em horário à noite. O ensino noturno surgia como uma demanda dos indígenas, fosse por motivo de trabalho ou por uma preocupação com a faixa etária dos alunos das aulas diurnas. O Aviso do Posto de maio de 1950¹⁶³ evidenciou o funcionamento de uma escola noturna estadual no prédio escolar Alípio Bandeira, na Aldeia São Francisco.

A escola noturna estadual foi criada a pedido da administração do posto, no entanto, sendo de responsabilidade do Estado, não encontramos na documentação do PI ou da IR4 informações sobre os estudantes que frequentavam as aulas, sua faixa etária, seus docentes, dentre outras informações para subsidiar a compreensão do funcionamento da unidade escolar. É certo, porém, que a escola atendia à demanda dos indígenas pelo ensino noturno, sendo considerada, em 1950, pelo então encarregado do PI, Arquimedes Souto Maior, como “funcionando com ótimo resultado”¹⁶⁴. Embora não tenha sido possível identificar até quando

¹⁵⁹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório da escola Dr. Antônio Estigarribia**. 1960. BR RJMI SPI-IR4-666-024-40-f1. Caixa 183. Planilha 024.

¹⁶⁰ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência Escolar**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-071-002-83-f1. Caixa 167. Planilha 002.

¹⁶¹ Nos inventários do Posto alusivos aos anos de 1944 e primeiro semestre de 1950 constam, respectivamente 20 e 15 carteiras para dois alunos. Nos anos seguintes, as cadeiras duplas não mais citadas nos inventários, sendo substituídas pelas 32 carteiras individuais. Apenas no inventário de 1967, a quantidade de carteiras escolares diminuir para 18 unidade.

¹⁶² Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Memorando n. 21**. 1963. BR RJMI SPI-IR4-071-014-97-f1. Caixa 169. Planilha 014.

¹⁶³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-071-002-62-f1-2. Caixa 167. Planilha 002.

¹⁶⁴ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-666-004-47-f1. Caixa 182. Planilha 004.

a escola estadual manteve suas atividades nas dependências escolares do posto, em 1964 foi inaugurado o curso noturno na escola Alípio Bandeira, ofertado pelo próprio PI¹⁶⁵. As aulas noturnas ocorriam das 18:30 às 21:30, compreendendo apenas indígenas do sexo masculino com intervalo etário de 15 a 35 anos¹⁶⁶.

Sobre a adesão ao Programa Educacional, amplamente difundido pelo SOA, havia certo grau de dificuldade em colocar em prática a integralidade da proposta desenhada no documento instrutivo. Na perspectiva das discussões feitas no capítulo anterior, parte do Programa Educacional de 1959 já era adotado no bojo dos conteúdos e práticas pedagógicas nas principais escolas do Posto, como a introdução de matérias elementares, como Aritmética, Língua Portuguesa, Noções de Ciências Naturais, Geografia e História do Brasil, além de Educação Moral e Cívica e Educação Higiênica.

A novidade para as escolas do PI Nísia Brasileira consistia em outra parte do projeto educador, qual seja, na formação de uma horta, na utilização dos frutos para confecção de merenda escolar e na organização de uma biblioteca. Em relatório escolar de 1960¹⁶⁷, a docente Eunice Brandão informa a dificuldade em produzir a horta “devido a inundação dos terrenos próprios para este fim”. Quanto à biblioteca, afirmou estar organizando-a. Contudo, não encontramos na documentação dos anos seguintes referências à formação de uma biblioteca na referida escola.

Apesar de a escola Dr. Antônio Estigarribia ter na sua estrutura física uma sala para trabalhos manuais, possibilitando o cumprimento desse itinerário do Programa Educacional de 1959, o relatório apresentado pela docente não citou a realização dessas aulas. Apenas no relatório de 1965¹⁶⁸ foi citado que a professora primária Maria de Lourdes ministrava também trabalho manuais, sendo bordados e costura para as meninas e jardinagem e cuidados com as plantas para meninos. Como as escolas do PI não avançaram na implantação do Programa proposto para 1959, o Programa Especial de 1960, que previa a formação de um pelotão de saúde e a criação de um Clube Agrícola, não pôde ser implementado, repetindo naquele ano o modelo de 1959. Por outro lado, é importante ressaltar que a escola Alípio Bandeira, ainda em

¹⁶⁵ “Foi inaugurado neste trimestre o curso noturno da escola Alípio Bandeira, situada na Aldeia S. Francisco”. (Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório relativo ao 2º semestre de 1964**. 1964. BR RJMI SPI-IR4-999-002-70-f1. Caixa 196. Planilha 002).

¹⁶⁶ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência Escolar**. 1964. BR RJMI SPI-IR4-071-015-17-f3-3v. Caixa 169. Planilha 015.

¹⁶⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório da escola Dr. Antônio Estigarribia**. 1960. BR RJMI SPI-IR4-666-024-40-f2. Caixa 183. Planilha 024.

¹⁶⁸ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1965. BR RJMI SPI-IR4-071-016-40-f1-9. Caixa 183. Planilha 024.

1943, registrava a realização de cursos de costura, bordado e outros trabalhos manuais para meninas. Para os meninos, eram destinadas aulas de ginástica, exercícios militares e aula prática de horticultura¹⁶⁹

Pensar o cotidiano escolar das unidades do PI Nísia Brasileira, suas limitações e competências, requer, também e principalmente, refletir sobre os sujeitos envolvidos no processo de educação. Assim, discutiremos a seguir quem foram os atores do espaço escolar que conferiam dinâmica ao dia a dia, tanto por meio da relação professor-aluno, como fruto do convívio social com outros atores, direta ou indiretamente, envolvidos no cotidiano das escolas do Posto.

4.2 Sujeitos do espaço escolar: entre estudantes e Professores

As escolas do Posto entre os Potiguara tinham por finalidade precípua atender à escolarização de crianças indígenas, conforme previa a legislação do órgão tutelar, incluindo crianças do sexo masculino e feminino. A única escola a constar como em funcionamento em mais de um horário foi a escola Alípio Bandeira, ofertando aulas em turnos distintos, para turmas de meninos e meninas, separadamente:

ESCOLA ALÍPIO BANDEIRA: Está funcionando com real proveito para a comunidade indígena. Ela funciona em três turnos. O primeiro é o do sexo feminino com uma matrícula de 37 alunos e uma frequência de 26 e 29, média aproximada, conforme mapa enviado à essa Diretoria, p/of. n. 83. Êste turno está a cargo da esforçada Auxiliar Eunice da Silva Brandão. O segundo turno é o do sexo masculino a do auxiliar Manuel Moreira de Araujo que, de um certo tempo para cá, não vem se conduzindo à altura da função sacerdotal que lhe foi confiada. Êste auxiliar tem se tornado um elemento desinteressado e faltoso, por isso, esta Chefia a muito contra gosto, consigna aqui esta referência lastimável. A matricula dêste turno é desanimadora, isto dada a falta de interesse do Professor. O mapa demonstra uma matrícula de 19 alunos e uma frequência de 14, média aproximada¹⁷⁰

Não obstante o relato tenha citado o funcionamento de um terceiro turno, acreditamos tratar-se da escola noturna mantida pelo Governo do Estado à época, pois o relatório não fez menção ao seu docente, frequência de alunos ou qualquer informação relativa às atividades realizadas.

A fotografia a seguir, em frente à escola Alípio Bandeira, retrata o relato acima sobre a proporção de alunos e alunas, sendo oito meninos e vinte meninas.

¹⁶⁹ Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 20**. 1943. p. 208.

¹⁷⁰ Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 22**. 1943. p. 303.

Imagem 11 – Aldeamento São Francisco, Posto Nísia. Escola Alíp. (Fot. 008). s.d



Fonte: Coleção Fotoetnográfica Carlos Estêvão de Oliveira (Museu Virtual). Museu do Estado de Pernambuco. Acesso em 24 abr. 2023.

A despeito de o relatório atribuir ao então Professor “desinteressado e faltoso” a incipiente turma masculina em comparação à feminina, a queixa da débil frequência dos alunos se repete. No boletim de 1944, o desinteresse dos meninos pelas aulas foi atribuído aos próprios alunos:

II – Escola Alipio Bandeira.

Esta escola vem, cada dia, com a matrícula e frequência animadora. O turno do sexo feminino faz gosto se ver funcionando. Há 43 matriculados e 43 presentes. O turno masculino é como sempre foi fraco. Os meninos não têm gosto e faltam muito a escola, apesar de fazermos visitas em domicílios para levantarmos os ânimos dos pais.¹⁷¹

Embora a legislação do SPI permitisse, e até estimulasse, a inclusão de crianças não indígenas, nas escolas do PI Nísia Brasileira isso só ocorreu a partir de 1954¹⁷² e em baixíssimo número. O máximo de não indígenas nas frequências escolares nesse ano foi de sete alunos nos meses de julho e agosto, representando menos de 15% do alunado frequente. De 1956 a meados de 1960, as frequências apresentaram apenas alunos Potiguara. Somente em setembro de 1960¹⁷³, foram registrados quatro alunos não indígenas. A questão da ausência – ou da ínfima presença – de *civilizados* ou *particulares*, como eram identificados os não indígenas nos

¹⁷¹Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 35**. 1944. p. 342.

¹⁷²Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência Escolar**. 1954. BR RJMI SPI-IR4-071-009-25-flv. Caixa 168. Planilha 009.

¹⁷³Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência Escolar**. 1954. BR RJMI SPI-IR4-071-013-15-fl. Caixa 169. Planilha 013.

documentos escolares, possivelmente estava relacionada à proximidade das aldeias com cidades que dispunham de escolas municipais e estaduais, atraindo estudantes não indígenas das intermediações.

Nem mesmo os filhos dos trabalhadores não indígenas do posto – aqueles identificados na documentação – eram alunos das escolas do PI, à exceção de Iliane Brasileiro da Silva, filha do então Encarregado, José Brasileiro da Silva, e da auxiliar de ensino, Olivia Brasileiro da Silva¹⁷⁴. Como discutimos no capítulo anterior, a integração de crianças não indígenas nos espaços escolares era vista como uma medida pedagógica, creditando-se ao contato entre indígenas e não indígenas uma *didática da civilização pelo exemplo*. No caso do PI entre os Potiguaras, o contato com os *civilizados* era historicamente amplo, incorrendo em séculos de interações com hábitos e práticas da cultura ocidental hegemônica.

Havendo apenas uma sala de aula por escola, comportava-se no mesmo espaço e horário alunos de diferentes idades e em fases distintas de escolarização. Numa mesma classe era possível ter alunos entre 6 e 17 anos¹⁷⁵. O desafio de lecionar para um alunado tão dispar em idade e séries foi assunto do relatório escolar apresentado em 1960 pela professora Eunice Brandão da Silva:

1ª – Parte: Matrícula, iniciamos, o ano letivo no dia 1º de março do corrente ano, com a matrícula de 56 alunos na seguinte classificação: 2 alunos para exame de admissão ao Ginário, 3 do 4º - ano, 3 do 3º ano, 4 do segundo ano, 8 do 1º ano A, 16 do 1º ano B e 20 de carta de A.B.C.

Tenho grande dificuldade para ensinar 56 alunos de classe diferente em um só turno, a frequência sempre é de 49 a 50 alunos diário, [...] ¹⁷⁶.

Anos mais tarde, o retrato das escolas continuou semelhante ao descrito pela professora, conforme distribuição nas duas principais escolas do posto, Alípio Bandeira e Dr. Antônio Estigarribia:

Existem 62 alunos matriculados na Escola do Pôsto [Dr. Antônio Estigarribia], sendo 40 no pré-primário, 1 no admissão, 10 na 1ª série, 6 na segunda série, 4 na 3ª série e 1 na 4ª série. [...] A escola [Alípio Bandeira] tem 78 alunos matriculados, sendo 68 de alfabetização, 5 na 1ª série, 3 na 2ª série e 2 na 3ª série ¹⁷⁷.

Para além desse complexo cenário que compreendia atender a uma grande quantidade

¹⁷⁴Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relação dos servidores desta Inspetoria que recebem salario-familia, pelos dependentes abaixo discriminados**. 1962. BR RJMI SPI-IR4-666-023-89-f2. Caixa 183. Planilha 023.

¹⁷⁵Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1949. BR RJMI SPI-IR4-071-002-17-f1-1v. Caixa 167. Planilha 002.

¹⁷⁶Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório da escola Dr. Antônio Estigarribia**. 1960. BR RJMI SPI-IR4-666-024-40-f1. Caixa 183. Planilha 024.

¹⁷⁷Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Pôsto Indígena Nísia Brasileira**. 1965. BR RJMI SPI-IR4-071-016-40-f7. Caixa 169. Planilha 016.

de estudantes e, ainda mais, em séries diferentes, outro revés era agravante: a falta de docentes em número suficiente para suprir a demanda, resultando, não raro, em descontinuidade das aulas por determinado período. Isso porque os auxiliares de ensino vinculados ao SPI poderiam ser transferidos de um posto para outro, tanto à pedido quanto por interesse do órgão tutelar, resultando em períodos de rotatividade de Professores – ou mesmo, falta – bastante evidente nas frequências escolares.

Se a falta de docentes era um problema quando as únicas escolas em atividade eram a Alípio Bandeira e a Dr. Antônio Estigarribia, com a criação de novas unidades de ensino na década de 1950, houve um aprofundamento desse quadro. Em 1957, o encarregado informou a inatividade da escola Alípio Bandeira por falta de professor¹⁷⁸. Em 1966, foi solicitado ao IR autorização para contratar uma professora, a fim de atender às crianças da escola Estiva Velha “cujos pais menores solicitam essa chefia”¹⁷⁹.

Havia, ainda, aquelas auxiliares cujo tempo de docência nas escolas do posto estava diretamente relacionado ao de seus maridos, por serem também funcionários do serviço tutelar. Esse foi o caso de três das professoras: 1) Eunice Brandão da Silva, casada com o inspetor auxiliar Sebastião Francisco da Silva; 2) Olívia Brasileira da Silva, casada com o encarregado do Posto José Brasileiro da Silva; e 3) Maria de Lourdes Borges Albuquerque, casada com o encarregado do Posto Cícero Cavalcanti de Albuquerque.

O aproveitamento de esposas de encarregados como auxiliares de ensino foi pontuado pelo inspetor especializado Alísio de Carvalho em seu relatório:

17)- O lado sentimental de a professora ser, via de regra, a esposa do responsável pela administração do Posto, deve ser deixado de lado.

18)- Na prática, o que se observa é o acobertamento da ineficiência, a falta de aulas, mapas de frequência escolar fictícios ou fantásticos, visados pelo Encarregado-esposo, porque este não vai exigir da professora-esposa, e porque o que interessa é o recebimento integral do salário.¹⁸⁰

Se a crítica apresentada pelo Inspetor – dirigida não a um Posto específico, mas à prática comum observada nos vários postos do serviço tutelar – possuía certo grau de mérito pelos argumentos expostos, por outro lado, foram ignoradas as dificuldades dos postos em dispor de

¹⁷⁸ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório da escola Dr. Antônio Estigarribia**. 1960. BR RJMI SPI-IR4-666-024-40-f1. Caixa 183. Planilha 024.

¹⁷⁹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1966. BR RJMI SPI-IR4-071-016-93-f1. Caixa 169. Planilha 016.

¹⁸⁰ Os inspetores especializados funcionavam no SPI como auditores ligados à Diretoria do órgão. Tinham por função inspecionar as Inspetorias Regionais e/ou os Postos Indígenas quando necessário, identificando irregularidades e apontando sugestões (Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 47**. 1945. p. 23).

professoras para atender à demanda de suas escolas. Assim, as esposas dos agentes dos postos se apresentavam também como solução para atenuar o problema da insuficiência de docentes.

Das esposas de agentes do órgão tutelar na função de auxiliares de ensino – e diria, também, das docentes não indígenas que passaram pelas salas de aula do PI Nísia Brasileira, Eunice Brandão merece destaque não apenas por ter sido a mais duradoura das três Auxiliares, como, também, a professora com maior tempo no exercício da docência no posto. Chegando ao PI em 1944¹⁸¹, permaneceu na sala de aula até a extinção do órgão tutelar. Notoriamente, essa trajetória foi marcada por algumas interrupções. A de maior relevância, não obstante ter sido a mais curta, foi a ocasião em que a auxiliar de ensino abandonou sua função após ter sido espancada pelo marido:

No dia 9 do mez em apreço [novembro/1950] o Inspetor Auxiliar Sebastião Francisco, em completo estado de embriaguez espancou na sede do Posto sua esposa a Auxiliar de Ensino Eunice Brandão da Silva, a qual abandonou a escola Dr. Dr. Antônio Estigarribia, até o presente momento, prejudicando assim o ensino dos alunos indios que estavam em vespas de prestar exames. Depois deste fato o citado Insp-aux continua se embriagando, sendo prejudicial sua permanencia no Posto.¹⁸²

No entanto, em 30 de janeiro de 1951, em telegrama enviado à IR4, foi informado que a professora encontrava-se no Posto para realizar as matrículas de alunos para o novo ano letivo¹⁸³. Embora a dependência alcoólica do inspetor auxiliar fosse amplamente conhecida pelos indígenas e pelas autoridades do posto e da IR, à exceção de uma suspensão de 30 dias e da privação do exercício de função de direção em postos do órgão¹⁸⁴, nenhuma providência mais enérgica foi tomada.

A figura de Sebastião Francisco é bastante exemplar das multífaces dos atores escolares e de seus vínculos com outros espaços do posto. Ocupando o auxiliar de inspetor, vinculado à administração do PI, Sebastião Francisco foi também citado diversas vezes na documentação escolar, ora inserido como representante da autoridade da sede, participando da entrega das

¹⁸¹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório de atividades**. 1945. BR RJMI SPI-IR4-071-001-52-fl. Caixa 167. Planilha 001.

¹⁸² Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-071-002-67-flv. Caixa 167. Planilha 002.

¹⁸³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1951. BR RJMI SPI-IR4-071-005-83-fl. Caixa 167. Planilha 005.

¹⁸⁴ Em ofício do Chefe da IR4 ao Diretor do SPI foi relatada a suspensão do Inspetor Auxiliar que “vive completamente desmoralizado entre os indios e civilizados, devido ao vicio da embriaguez” (Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Of. 20-I.R.4**. 1951. BR RJMI SPI-IR4-071-005-98-f2. Caixa 167. Planilha 005). Em outro ofício, desta vez em 1961, o Diretor volta a informar: “Em face da denuncia contida no telegrama, do servidor Sebastião Francisco da Silva embriagar-se constantemente, não pode, a meu ver, exercer, o cargo de direção do referido Posto. Assim, poderá desempenhar funções secundarias e caso continue com o prejudicial vicio, poderemos transferi-lo para um Posto distante de comercio e em outra Inspeçtoria, para o que desde já, solicito a vossa aquiescência” (Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Of. 195-I.R.4**. 1961. BR RJMI SPI-IR4-666-014-82-fl. Caixa 183. Planilha 024).

provas e distribuindo prêmios aos alunos com melhores resultados, ora como professor, responsável pelas aulas de noções de higiene e asseio, “dada a sua boa prática de enfermagem”¹⁸⁵. É importante pontuar que o agente exercia a função docente na escola cuja auxiliar responsável era a sua esposa, Eunice Brandão.

No relatório do PIN Pancarús, em Pernambuco, consta que o agente, então responsável pelas aulas de agricultura na escola do posto, Dr. Carlos Estevão, foi ex-aluno do Aprendizado Agrícola de Bananeiras¹⁸⁶ – Instituto renomeado, em 1947, para Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros –, situado no município de Bananeiras, na Paraíba. Como enfermeiro, Sebastião atuou na função junto ao PI Nísia Brasileira entre 01/07/1943 e 14/10/1943, sendo nomeado Encarregado em 15/10 desse mesmo ano, em substituição ao Encarregado Tubal Fialho Viana, por motivo de sua partida¹⁸⁷. Após esse ocorrido, o agente tornou à exercer a função de enfermagem, sendo categorizado como Enfermeiro nível VI, em 1962¹⁸⁸.

É perceptível como a relação posto-escola era construída também a partir das relações de foro privado pelos vínculos familiares na esfera administrativa. Apesar de o marido representar um problema para o Posto em vários momentos, devido aos episódios de embriaguez, a atuação de Eunice Brandão foi homenageada anos depois com a criação de uma escola com seu nome na Aldeia Cumaru¹⁸⁹.

O ambiente escolar era, também, o espaço no qual se formavam vínculos afetivos não familiares, como observado em maio de 1951, quando os pais dos alunos da escola Alípio Bandeira protestaram junto ao encarregado contra a demissão da auxiliar de ensino Tereza Carneiro da Cunha:

Diariamente recebo reclamação dos índios de S. Francisco, a falta de aulas para seus filhos, que vem sendo prejudicados com a dmissão inesperada da Aux. de ensino Tereza Carneiro da Cunha. Por outro lado, reclamam também o afastamento da referida Aux. Não só pelo seu metodo de ensino, como também pela amisade depositada em seus corações¹⁹⁰.

¹⁸⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório do movimento da Escola Dr. Dr. Antônio Estigarribia, referente ao segundo semestre do ano de 1960**. 1960. BR RJMI SPI-IR4-071-013-30-f1. Caixa 169. Planilha 013.

¹⁸⁶ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório referente as atividades da Escola Dr. Carlos Estevão**. 1945. BR RJMI SPI-IR4-074-001-42-f1. Caixa 172. Planilha 001.

¹⁸⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Folha de pagamento**. 1943. BR RJMI SPI-IR4-071-001-20-f1. Caixa 167. Planilha 001.

¹⁸⁸ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relação dos servidores desta Inspeção que recebem salario-familia, pelos dependentes abaixo discriminados**. 1962. BR RJMI SPI-IR4-666-023-89-f2. Caixa 183. Planilha 023.

¹⁸⁹ Armazém da Memória. São Paulo. **Relatório**. 1959. BR_DFANBSB_V8MIC_GNC_AAA-79001912_d0001de0003(1). p. 79.

¹⁹⁰ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1951. BR RJMI SPI-IR4-071-005-52-f1v. Caixa 167. Planilha 005.

O vínculo formado entre a docente, os alunos e seus pais foi exposto no relato do encarregado. A queixa contra a demissão da professora não apenas exibiu a preocupação dos indígenas com a continuidade das aulas, mas evidenciou a aproximação e afeto construído de modo a suscitar indignação a possibilidade da ausência da docente. Sugere a documentação que a demissão da professora ocorreu pelo acúmulo de funções, atuando como auxiliar de ensino e enfermeira do posto. Em aparente manobra administrativa, Tereza Carneiro da Cunha manteve vínculo formal com o órgão na condição de Enfermeira, exercendo, porém, as duas funções¹⁹¹. Ao que sugere a documentação, a professora continuou no exercício da função docente, sendo interrompido apenas com o seu falecimento em 1954, decorrente de um eclampse no oitavo mês de gestação¹⁹².

Como vimos, a questão da demanda de professores para atuar nas escolas do posto tratava-se de um problema recorrente. Para tanto, uma solução parcial para o problema foi a contratação de indígenas para ocupar as funções docentes nas escolas. À exemplo, a frequência escolar de junho de 1960 informa: “O aluno Joaquim Manuel Felix que cursou e concluiu nesta escola o Curso Primário, foi designado para lecionar na Escola Cel. Luiz Guedes na aldeia Estiva Velha pertencente ao Patrimônio Indígena”¹⁹³. Joaquim Felix foi o primeiro indígena, entre os Potiguara, contratado como professor para uma escola do posto, aos 16 anos, tendo concluído o primário na escola Dr. Antônio Estigarribia.

No ano seguinte, 1961, outros dois indígenas foram igualmente contratados: Miguel Ciriaco da Silva e Francisca Cassiano Soares, para a função de professor primário¹⁹⁴. Ambos haviam sido alunos das escolas Alípio Bandeira¹⁹⁵ e Dr. Antônio Estigarribia¹⁹⁶, respectivamente, onde também estudaram. Em seguida, a ex-aluna Iracy Cassiano Soares, também passou a compor o corpo docente do PI¹⁹⁷. Cumpre ressaltar que Iracy Cassiano e

¹⁹¹ “No cargo vago de enfermeiro, Tereza Carneiro da Cunha, Auxiliar de Ensino que ficou fora pela supressão do seu cargo na atual tavela, podendo assim, continuar ministrando aulas aos pequenos índios e fazer serviços de enfermagem” (Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Processo S.P.I. 1803/51**. 1951. BR RJMI SPI-IR4-999-001-65-fl. Caixa 195. Planilha 001).

¹⁹² Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Of. nº 16**. 1954. BR RJMI SPI-IR4-071-009-20-fl-2. Caixa 168. Planilha 009.

¹⁹³ “O aluno Joaquim Manuel Felix que cursou e concluiu nesta escola o Curso Primário, foi designado para lecionar na Escola Cel. Luiz Guedes na Aldeia Estiva Velha pertencente ao Patrimônio Indígena”. (Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1960. BR RJMI SPI-IR4-071-013-25-fl. Caixa 169. Planilha 013). Frequencia escolar em que Joaquim Manuel Felix consta como aluno: Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1954. BR RJMI SPI-IR4-071-009-30-f2. Caixa 168. Planilha 009.

¹⁹⁴ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1961. BR RJMI SPI-IR4-666-005-93-fl. Caixa 182. Planilha 005.

¹⁹⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1949. BR RJMI SPI-IR4-071-002-18-fl. Caixa 167. Planilha 002.

¹⁹⁶ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1949. BR RJMI SPI-IR4-071-002-17-fl. Caixa 167. Planilha 002.

¹⁹⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1954. BR RJMI SPI-IR4-071-009-25-fl. Caixa 168.

Francisca Cassiano eram filhas de João Cassiano Soares, trabalhador indígena do unidade tutelar¹⁹⁸.

Os quatro indígenas contratados tinham idades aproximadas, nascidos sob a presença do Posto no território Potiguara, como vemos no quadro a seguir:

Quadro 4 – Professores indígenas das escolas do Posto Nísia Brasileira

Professor(a) indígena	Ano em que nasceu ¹⁹⁹	Ano de contratação	Idade em que foi contratado(a)
Miguel Ciríaco da Silva	1937	1961	24 anos
Francisca Cassiano Soares	1941	1961	20 anos
Iraci Cassiano Soares	1944	1964 ²⁰⁰	20 anos
Joaquim Manuel Felix	1944	1960	16 anos

Fonte: Elaboração própria a partir de frequências escolares, relatórios e telegrama.

A formação da professora indígena Iracy Cassiano, dentre os demais, chama a atenção. Segundo relatório de 1965²⁰¹, Iracy havia concluído o curso ginásial no Ginásio Mathias Freire, no renomado Instituto Moderno. O Instituto era o espaço de formação primária, secundária e profissionalizante das elites do município de Mamanguape/PB e municípios circunvizinhos, como detalha Soares (2016, p. 107):

[...] aos pobres que conseguiam frequentar o ensino primário; O Grupo Escolar Luiz Aprígio, aos filhos da elite local e/ou componentes da classe intermediária que buscavam ingressar no ensino primário, o Instituto Moderno; aos pobres que quisessem entrar no ensino secundário; até o ano de 1970 não existia no município escola pública de ensino secundário; aos filhos da elite local e/ou componentes da classe intermediária que buscavam ingressar no ensino secundário, o Instituto Moderno; aos ricos, ensino superior.

De robusta reputação, a instituição possuía caráter privado, porém, por receber recursos estaduais e municipais, destinava vagas do seu corpo discente a alunos não pagantes. O curso ginásial Mathias Freire, inaugurado em 1952, era, inclusive, muito ambicionado por aqueles que desejavam ingressar, posteriormente, no Ensino Superior. Embora esteja evidente no

Planilha 009.

¹⁹⁸ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relação dos servidores desta Inspeção que recebem salário-família, pelos dependentes abaixo discriminados**. 1962. BR RJMI SPI-IR4-666-023-89-f2. Caixa 183. Planilha 023.

¹⁹⁹ Os anos de nascimento dos docentes foram calculados a partir das informações das idades informadas nas frequências escolares em que constavam como alunos.

²⁰⁰ A primeira frequência escolar em que Iracy Cassiano consta como professora foi a frequência de maio de 1964 da escola Alípio Bandeira.

²⁰¹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Pôsto Indígena Nísia Brasileira**. 1965. BR RJMI SPI-IR4-071-016-40-f1-17. Caixa 169. Planilha 016.

relatório o destaque dado à formação da indígena no curso afamado, sendo citado também no relatório o bom rendimento dos alunos pelos quais era responsável, a remuneração de Iracy era de NCR\$5,00/mensal, havendo apenas a promessa do encarregado de aumento de seu ordenado “de acordo com a renda do Pôsto”²⁰².

A presença de professores Potiguara é notória de como esses sujeitos se apropriaram dos espaços institucionais da ossatura tutelar, antes ocupados apenas por não indígenas, reconfigurando a relação simbólica professor-aluno. Se anteriormente eram não-indígenas as figuras *detentoras* e *repassadoras* do conhecimento no espaço escolar, sendo os indígenas alunos que *absorviam* esse conhecimento formal, a presença de Professores indígenas configurou-se como o primeiro passo em direção ao rompimento dessa lógica colonialista décadas mais tarde, nas mobilizações por uma educação escolar indígena diferenciada.

Assim como Iracy Cassiano, dois outros alunos Potiguara também estudaram em uma instituição fora do território indígena, sendo eles os irmãos Edvaldo Batista de Melo e Manoel Batista de Melo. Ambos eram filhos de um dos trabalhadores indígenas formalmente vinculados ao SPI, José Pedro Batista²⁰³, de quem, em certa ocasião, o inspetor auxiliar Sebastião Francisco da Silva teceu reclamações à IR:

De acordo com as ordens que me foram transmitidas, venho representar contra o Trabalhador deste Posto, José Pedro Batista, pela falta de obediência e cumprimento do dever.

1º - que o trabalhador José Pedro Batista, trabalha quando tem bôavontade –

2º - que vem incinuando os colegas para não trabalharem enquanto não sair o pagamento dos meses atrasados.

3º - que se nega a pagar os direitos, da cada de farinha do Posto dizendo que é índio e funcionario federal, e ainda diz que os outros não paguem que a referida cada de farinha foi feita com verba de auxilio aos indios para os indios.

4º - que é a segunda vez que desculte calorosamente comigo, quando lhe chamo a atenção para o seu cumprimento do dever de assalariado

5º - que o mesmo vive munido de um Estatuto do Funcionario Publico, estudando os direitos do funcionario e não do trabalhador assalariado

6º - que foi avisado pelo Chefe da 4ª. Inspetoria, que o Aux. Inspetor Sebastião, á muito que vem lhe marcando.

7º - que me chamou de fuchiqueiro perante aos trabalhadores da casa de farinha, foi para mim a maior desmoralização para um dirigente de uma Repartição.

8º - que não obedesse horario da Repartição, quando comparese ao serviço, abri a Oficina e desaparece, muitas vezes eu mando outro fechar para não dormir aberta.

9º - quando tem negocio na vila de Baia da Traição, sai na hora do expediente por conta propria –²⁰⁴

²⁰² Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Pôsto Indígena Nísia Brasileira**. 1965. BR RJMI SPI-IR4-071-016-40-f6-7. Caixa 169. Planilha 016.

²⁰³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Recenseamento Nominal dos Indios Potiguaras**. S.d. BR RJMI SPI-IR4-071-017-39-f6-7. Caixa 170. Planilha 017.

²⁰⁴ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **S.n.** 1959. BR RJMI SPI-IR4-071-012-60-f1. Caixa 168. Planilha 012.

Para além de um personagem polêmico, observamos que o Potiguar José Pedro Batista não se tratava de uma pessoa simplesmente problemática, senão um trabalhador do serviço interessado em conhecer e requerer seus direitos como indígena e pai de alunos do posto, protagonizando embates com o inspetor auxiliar. Essa postura diligente em entender o funcionamento da política assistencialista do SPI e reivindicar os benefícios dela decorrentes – à exemplo do pleito pelo uso gratuito da casa de farinha – indica ter sido um dos motivos pelos quais seus filhos conseguiram ter custeadas pelas rendas do Posto algumas das despesas envolvendo seus processos formativos.

Em 1953, foram pagos 200 cruzeiros para custear o transporte e a hospedagem em hotel para internação de Edvaldo Batista de Melo, filho mais velho de José Pedro Batista, na Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros²⁰⁵. No ano seguinte, 1954, José Pedro recebeu a importância de 100 cruzeiros para custear a viagem de seu filho mais jovem, Manoel Batista de Melo, para realização de exame de admissão na Escola Agrotécnica²⁰⁶. Nesse mesmo ano, foi paga a quantia de 400 cruzeiros para retorno dos estudantes à escola em Bananeiras, “onde os referidos menores fazem o Curso de Iniciação Agrícola”²⁰⁷.

A influência de José Pedro Batista, como trabalhador do posto e, lembremos, também pai dos meninos, ficou evidente no pedido de reserva de uma vaga na Escola Agrícola para seu filho mais velho, Edvaldo Batista, na época com 14 anos. A solicitação, feita em 1951, foi realizada diretamente pelo próprio chefe da IR4, Raimundo Carneiro, ao Diretor do Patronato²⁰⁸.

A Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros foi fundada em 1920 como Patronato, no município de Bananeiras, localizada no brejo paraibano, sendo berço de importantes nomes da oligarquia provincial, como Solón Barbosa de Lucena, Presidente de Província no ano de 1916 e entre 1920 e 1924. Segundo Santos (2015, p. 39):

Os objetivos que fundamentavam a criação do Patronato de Bananeiras eram consonantes com o contexto social do país. No plano nacional, as primeiras décadas do século XX foram marcadas pela tentativa de adequação das classes dominantes às transformações que estava em andamento. Depois da libertação dos escravos, as classes possuidoras não mais poderiam garantir o suprimento da força de trabalho necessária a seus empreendimentos, e tiveram que propor medidas que obrigassem o indivíduo ao trabalho. Diversas atuações voltadas ao controle social foram implementadas, e os patronatos agrícolas se apresentaram como alternativa para diminuir a defasagem técnica do meio agrícola, implantando e disseminando o ensino agrícola no meio rural.

²⁰⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Recibo**. 1953. BR RJMI SPI-IR4-071-007-26-f1. Caixa 168. Planilha 007.

²⁰⁶ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Recibo**. 1954. BR RJMI SPI-IR4-071-008-22-f1. Caixa 168. Planilha 008

²⁰⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Recibo**. 1954. BR RJMI SPI-IR4-071-009-08-f1. Caixa 168. Planilha 0009

²⁰⁸ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **S.n.** 1951. BR RJMI SPI-IR4-071-018-70-f1. Caixa 170. Planilha 018.

Nas décadas seguintes a sua fundação, a instituição passou de Patronato à Instituto Agrônômico, em seguida, à Aprendizado Agrícola e, por fim, à Escola Agrícola²⁰⁹, com mudanças consideráveis na estrutura administrativa e assistencial, resultando também no endurecimento das regras para admissão de alunos. É importante ressaltar que os Patronatos estavam vinculados ao Serviço de Povoamento do MAIC, área administrativa a qual foi entregue a função de Localização de Trabalhadores Nacionais, após o desmembramento do SPILTN em 1918. Por essa razão, e se tratando de modelos escolares similares – modelo de educação rural –, as escolas dos postos do serviço tutelar e a formação primária nos Patronatos tinham consistente similaridade.

Vale lembrar que o próprio inspetor auxiliar, Sebastião Francisco, havia sido aluno do Patronato ao qual foram enviados para formação técnico-profissional os Potiguaras Edvaldo e Manoel Batista de Melo. O ingresso dos indígenas na instituição foi tomado como exemplo a ser seguido pelos demais alunos, como se observa no relato da auxiliar de ensino Eunice Brandão, por ocasião do encerramento do ano letivo de 1960 na escola Dr. Antônio Estigarribia:

Finalizando foi ouvido um belo discurso do esforçado estudante Manuel Batista de Mélo ex-aluno desta Escola, que atualmente cursa 3º ano técnico de Zootecnia da Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros, em Bananeira deste Estado, que em palavra fluente e brilhantes agradecia a velha mestra os esforços e os sacrifícios por ela empregado para incutir-lhe na memória as primeiras letras, obtendo deste modo que ele fizesse todo o curso primário²¹⁰

O irmão, Edvaldo Batista de Melo, por sua vez, foi admitido como professor da escola Alípio Bandeira, em 1957, pelo encarregado do posto à época, Tubal Fialho Viana²¹¹. Não obstante, à exceção dessa menção, não encontramos na documentação escolar referências à atuação do indígena como docente de alguma das escolas do posto, sendo, contudo, considerável o prestígio de que gozavam pela formação na Escola Agrotécnica.

Se por um lado, a escola buscava conformar os alunos ao modelo de *civilidade* de matriz euro-ocidental, por outro, o letramento era ressignificado pelos indígenas como instrumento para elaborar métodos de resistência ao projeto de assimilação. Apropriando-se do saber hegemônico, e mais, utilizando recursos do ente tutelar, esses indígenas acessaram a formação

²⁰⁹ Atualmente, a instituição criada inicialmente como Patronato funciona como Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, vinculado ao Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias – CCHSA do Campus III da Universidade Federal da Paraíba, em Bananeiras, com formação de nível básico e técnico nas áreas de Agropecuária e Agroindústria.

²¹⁰ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório do movimento da Escola Dr. Dr. Antônio Estigarribia, referente ao segundo semestre do ano de 1960**. 1960. BR RJMI SPI-IR4-071-013-30-f1. Caixa 169. Planilha 013.

²¹¹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1957. BR RJMI SPI-IR4-666-048-68-f1-4. Caixa 181. Planilha 001.

profissionalizante, inclusive em espaços externos às fronteiras de atuação do PI, para, então, retornarem e ocuparem espaços internos educativos, não mais como alunos, mas como professores, reconfigurando o cenário escolar do serviço federal.

4.3 O controle dos corpos e o cotidiano das escolas

Na teoria foucaultiana, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014[1987], p. 134), impondo-lhe determinadas obrigações, limitações e proibições, exercendo coerções constantes e mecânicas de movimentos, atitudes e gestos. A esse conjunto de métodos de controle das operações do corpo, construído a partir da relação docilidade-utilidade, Foucault denomina *disciplina*, sendo a mesma quem fabrica os “corpos-dóceis” sob os quais atua o poder disciplinar.

Nessa perspectiva, as escolas são concebidas como um dispositivo de disciplinamento²¹², espaços de operação de métodos coercitivos de controle dos corpos, “uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2014[1987], p. 135). Essa economia de tempo e aprendizagem foi observada no propósito *civilizatório* do SPI atribuído à escola, conferindo à instituição um papel fundamental na formação/disciplinarização do indígena como cidadão nacional.

Na educação indigenista, essa função se materializava no cotidiano escolar por meio de conteúdos, eventos, práticas e discursos permeados no cotidiano, dentro e fora das quatro paredes das instituições escolares. Nesse sentido, em 1957, o SPI emitiu e fez circular um modelo de relatório das atividades escolares a ser adotado nos postos. Para além das informações requeridas, como nome das escolas, professoras encarregadas e número de alunos matriculados, o documento detalhava e orientava os postos sobre os assuntos abordados em sala de aula e fora dela:

EDUCAÇÃO CÍVICA, EDUCAÇÃO SANITÁRIA E HIGIENE

EDUCAÇÃO CÍVICA: Por Educação Cívica, compreende-se a preocupação que deve ter a mestra de incutir no espírito dos alunos o amor pelas coisas relativas à Pátria, ensinando-lhes a respeitar e amar o torrão natal, respeitando a BANDEIRA NACIONAL, aprendendo os Hinos Nacional e da Bandeira, comemorando as datas cívicas como o SETE DE SETEMBRO e outras datas históricas nacionais, cultuando os vultos heróicos, e Célebres, e ilustres da nossa História.

EDUCAÇÃO SANITÁRIA: (deve ser dada em colaboração com o Enfermeiro do

²¹²Ao lado das escolas, são apontados também como dispositivos de disciplinamentos, executores técnicas de controle e coerção dos corpos, os quartéis, os hospitais e as fábricas (FOUCAULT, 2014[1987]).

Pôsto) e compreende as noções profiláticas que devem ser ensinadas às Mães, principalmente à gestantes, relativas à prevenção de certas moléstias, orientando-as como bem cuidar de seus filhos no sentido de defendê-los contra as moléstias.

NOÇÕES DE HIGIENE:

Higiene Corporal: o banho diário, o cuidado com os dentes, com os cabelos e com o vestuário, a necessidade de lavar as mãos antes das refeições.

Higiene Física e Higiene Mental: Tendo em vista o conceito latino: “MENTE SÃ EM CORPO SÃ”, não pode ser esquecida além da Higiene Física conseguida pelos EXERCÍCIOS FÍSICOS, que concorrem para a Saúde do Corpo, (ginástica, jogos de bola, corridas, saltos etc...), a Higiene Mental ou seja recreações saudáveis que contribuam para a perfeita sanidade mental isto é os jogos de salão, cinemas educativos ou recreativos, clubes escolares, representações teatrais, recitativos, danças regionais e cantos. O nosso folclore também não deve ser esquecido, pois constituindo uma forma de recreação irá contribuir para educar musicalmente os alunos(as)²¹³

O trecho acima evidencia como a estrutura curricular das escolas do postos não abarcavam apenas os conteúdos considerados básicos, como conhecimentos elementares de Aritmética e Português, Noções elementares de Ciências Naturais e Geografia e principais fatos de História do Brasil²¹⁴, além daqueles voltados à formação para o trabalho. A proposta de conversão do indígena em cidadão nacional se expressava, do âmbito do controle do comportamento, tanto no reconhecimento e respeito aos símbolos cívicos, envolvendo desfiles, formação de pelotões e entoação de cânticos de hinos, até à compreensão de práticas e hábitos considerados sadios, tanto sanitários e de higiene pessoal quanto de saúde física e mental.

Durante todo o funcionamento do PI, foram várias as festividades cívicas relatadas na documentação. Datas comemorativas como o 7 de setembro não mobilizavam apenas os alunos e professores das escolas, mas agitavam os indígenas com a realização de festividades amplas, fora do espaço escolar, como citado na frequência da escola Alípio Bandeira, em 1950:

O dia 7 de Setembro foi comemorado com o asteamento da bandeira na sede do referido Posto. Na ocasião saudou a bandeira o aluno do 1º ano A Manoel Miguel dos Santos e a aluna do 3º ano Maria Jose Batista. E depois desfilaram até a Baía da Traição com as escolas Municipal e do filhos dos pescadores²¹⁵.

Observação semelhante é encontrada na frequência da escola Dr. Antônio Estigarribia²¹⁶, evidenciando a data festiva como um momento de reunião dos alunos das duas unidades escolares em torno da sede do posto e de uma das representações mais marcantes da identidade nacional: a bandeira. Ao lado desse imperioso símbolo, eram promovidos momentos

²¹³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Modelo do relatório**. 1957. BR RJMI SPI-IR4-888-004-04-f2. Caixa 8. Planilha 004.

²¹⁴ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Programa Educacional Indígena**. 1958. BR RJMI SPI-IR5-888-318-07-f2. Caixa 33. Planilha 318.

²¹⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência Escolar**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-071-003-02-f1. Caixa 167. Planilha 003.

²¹⁶ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência Escolar**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-071-003-03-f1. Caixa 167. Planilha 003.

de cântico dos hinos cívicos, como o Hino Nacional e o Hino da Independência, logo após palestra proferida pela professora ou por agente do posto.

Outras datas comemorativas foram igualmente informadas, à exemplo do Dia da Árvore, comemorado em 21 de setembro²¹⁷. Nessas ocasiões, além da promoção de recitais de poemas e plantação de mudas, os alunos também cantavam o Hino da Árvore²¹⁸. Outra festividade citada foi a comemoração do Dia do Índio. Além de figurar como uma data pouco presente na documentação, a programação não era voltada ao indígena, senão à reprodução de símbolos nacionais e exaltação de uma imagem *heróica* de Cândido Rondon e da atuação do SPI, sem haver referência à inserção de aspectos da cultura e epistemologia Potiguara na ocasião, como relatado no Telegrama de 1961:

TENHO A GRATA SATISFACAO COMUNICAR VOS DIA DO INDIO FOI FESTIVAMENTE COMEMORANDO COM CANTOS PATRIOTICOS VG RECITACAO DE POEMAS E PALESTRAS SOBRE A DATA E FINALIDADE NOSSO SERVICO INALTECENDO A FIGURA NOSSO PATRONO MARECHAL CANDIDO MARIANO DA SILVA RONDON²¹⁹.

É explícito o caráter pedagógico atribuído à inserção de símbolos e figuras heróicas nas comemorações das datas nacionais, para incutir no imaginário dos indígenas elementos não ligados a sua identidade étnica, mas a uma identidade nacional, legitimando tanto a ação tutelar como a existência soberana de um poder nacional, o Estado. Nesse sentido, Carvalho (2017, p. 11) salienta:

O imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias, sem dúvida, mas também – e é o que aqui me interessa – por símbolos, alegorias, rituais, mitos. Símbolos e mitos podem, por seu caráter difuso, por sua leitura menos codificada, tornar-se elementos poderosos de projeção de interesses, aspirações e medos coletivos. Na medida em que tenham êxito em atingir o imaginário, podem, também plasmar visões de mundo e modelar condutas.

A despeito de haver, nas frequências escolares, menção ao feriado da Proclamação da República, não há relatos da comemoração desse dia, não obstante o SPI ter sido fruto de

²¹⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1952. BR RJMI SPI-IR4-071-006-81-f1v. Caixa 167. Planilha 003

²¹⁸ “Quem planta uma árvore enriquece/a terra, mãe piedosa e boa/E a terra aos homens agradece/a mãe aos filhos abençoa/A árvore, alçando o colo cheio/de seiva forte e de esplendor/deixa cair do verde seio/a flor e o fruto, a sombra e o amor/Crescei, crescei, na grande festa/da luz, do aroma e da bondade/árvores-glória da floresta!/árvores-vida da cidade!/Crescei, crescei, sobre os caminhos/árvores belas, maternais,/dando morada aos passarinhos/dando alimento aos animais!/Outros verão os vossos pomos!/Se hoje sois fracas e crianças,/nós esperanças também somos:/plantamos outras esperanças!/Para o futuro trabalhamos:/pois, no porvir, nossos irmãos/hão de cantar sob estes ramos/e bendizer as nossas mãos!” (MONTENEGRO et. al., 2022, p. 10)

²¹⁹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1961. BR RJMI SPI-IR4-071-014-02-f2. Caixa 169. Planilha 014

intelectuais civis, mas, principalmente, militares defensores da República e do progresso atribuído a ela, como vimos no primeiro capítulo. Entendemos a predominância das comemorações do 7 de setembro como uma alusão ao *nascimento* da Nação Brasileira, sendo esse, portanto, o motivo impulsionador da relevância conferida à data em detrimento da Proclamação da República.

Comemorações cívicas tinham um prestigioso espaço na programação do ano letivo das escolas do Posto. As festividades eram direcionadas não apenas para *educar* os indígenas segundo noções de cidadania e civismo predefinidas, mas também para exibir para agentes internos e externos ao PI em que medida o projeto educacional estava alinhado ao projeto de construção de uma identidade homogênea de cidadania nacional.

Nesse sentido, o cotidiano escolar contava, também, com visitas de autoridades políticas, jurídicas, intelectuais e militares, à exemplo da presença de uma comitiva do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba – IHGP, na comemoração de 7 de setembro de 1951, formada pelo seu Presidente, Clóvis Lima, o Vice-Presidente, João Santos Coêlho, Cônego Florentino Barbosa, Antônio Bôto de Menezes e o Professor José de Melo, entre outros²²⁰. Semelhante visita às escolas do Posto foram feitas também pelo então juiz da Comarca de Rio Tinto, Hermilo Ximenes, e sua esposa, Vilma Ximenes, em 1959²²¹, assim como o Tenente Muniz, Comandante do Destacamento do Exército Nacional, por ocasião das comemorações do Dia da Pátria²²².

Apesar das festas cívicas relatadas com ênfase, a *Educação Moral e Cívica* também fazia parte da rotina diária de educação nas escolas. A professora Eunice Brandão informou, em relatório, a frequência semanal das aulas dessa disciplina como sendo duas vezes por semana, abordando temas como a bandeira nacional, os hinos nacional e da bandeira, além de “noções de educação moral e bons hábitos para a formação do caráter”²²³. No cotidiano das escolas, a higiene *física e mental* era manifestada em atividades como jogos, encenações teatrais e declamação de poemas, entre outros momentos destinados à exercícios físicos e apresentações públicas em festividades. No dia a dia, como citamos, eram ministradas aulas de ginástica e exercícios militares, exclusivamente para meninos, além de haver horário específico para o

²²⁰ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1951. BR RJMI SPI-IR4-071-005-56-flv. Caixa 167. Planilha 005.

²²¹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1959. BR RJMI SPI-IR4-071-012-48-flv. Caixa 168. Planilha 012.

²²² Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno** n° 23. 1943. p. 344.

²²³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório da escola Dr. Antônio Estigarribia**. 1960. BR RJMI SPI-IR4-666-024-40-fl. Caixa 183. Planilha 024.

recreio no intervalo de uma hora entre aulas, quando eram estimulados jogos e brincadeiras supervisionados²²⁴.

Atividades de ordem *física e mental* também eram promovidas nos eventos de encerramento do calendário escolar, assim como nas comemorações cívicas citadas. Jogos como corrida de saco, corrida de ovo na colher, cabo de guerra e quebra panela eram realizados como parte da programação festiva. Além disso, no âmbito cultural – ou da *higiene mental* –, os alunos eram incentivados a recitar poemas, cantar hinos e apresentar peças de teatro, como descrito no relato da comemoração de 7 de setembro de 1943:

A estreia dos índios no teatro foi digna de elogios nossos e das pessoas convidadas. O preparo dos índios para o teatro coube aos auxiliares Eunice Brandão e Manuel Moreira, ficando a organização do cenário e os ensaio gerais sob a direção do Enc. Do P.I.N.²²⁵

Na ocasião, formaram também uma espécie de guarda de honra do Exército Nacional, uma prática evidente das aulas de exercícios militares ministrados durante o ano letivo. Quanto às noções de higiene, a documentação é parca em informar os assuntos abordados nas escolas do PI Nísia Brasileira, à exceção do relatório escolar apresentado por Eunice Brandão e citado acima, quando relatou ser do inspetor auxiliar Sebastião Francisco da Silva a tarefa de ministrar as aulas de higiene e asseio corporal.

Não obstante os fundadores do SPI terem tentado afastar o órgão da influência religiosa, perseguindo um ideal laico nos moldes da ideologia republicana à época, a ação religiosa estava conectada com a ação tutelar entre os Potiguara. Primeiramente porque, para além da instalação do PI, eles possuíam um histórico de séculos de contato com não indígenas e com a religião católica romana. Por outro lado, os agentes do PI manifestavam identidade religiosa e estimulavam as práticas e ritos nos espaços do Posto, inclusive na escola.

A presença de autoridades eclesiásticas era frequente nos eventos promovidos pelo PI, participando ativamente da programação, à exemplo da palestra proferida pelo Cônego Florentino Barboza sobre a origem histórica da Baía da Traição nos festejos de 7 de setembro, sendo o religioso um dos patrocinadores dos jogos infantis promovidos para os alunos²²⁶. Visitas ocasionais de figuras religiosas foram igualmente relatadas:

Em gozo de férias, estive em visita ao nosso Pôsto Indígena Nísia Brasileira, o Padre Isidoro Pires de Souza, Vice-Reitor do Seminário Arquidiocesano de Teresina no

²²⁴ Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno** nº 20. 1943. p. 208.

²²⁵ Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno** nº 23. 1943. p. 344.

²²⁶ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1951. BR RJMI SPI-IR4-071-005-56-flv. Caixa 167. Planilha 005.

Estado de Piauí. Tendo chegado a 22 de Dezembro, passou conosco o Natal tendo celebrado a Missa de Meia Noite, á qual assistiram numeroso indios de Aldeamento, patenteado meste ato grande espirito de fé e piedade, manifestados pelo seu ótimo comportamento durante a cerimonia sagrada.

O ato religioso nos lembrou a primeira Missa no Brasil, pois ao ar livre tambem a assistiram os Indios.

Em ferias estiveio tambem em nosso meio as Religiosas do Colefio Nossa Senhora da Luz de Guarabira, tendo á grente sua dedicada superiora Irmã Helena Caldas. Em numero de cinco trouxeram com sua singular jovialidade um ambiente novo para o nosso meio. Foram dias abençoados os de sua estadia na Séde do Pôsto²²⁷.

Não é possível ignorar a referência realizada, comparando a circunstância da Missa de Meia Noite, ocorrida naquele Natal de 1957, com a Primeira Missa do Brasil, realizada em 1500. O paralelismo imaginado entre aquele momento e o fato histórico aponta para como o lugar simbolicamente ocupado pelos indígenas no imaginário do agente do posto ainda estava arraigado à figura estóica e, em certa medida, idílica do indígena do passado.

Apesar da postura laica vigorosamente enfatizada na criação do SPI²²⁸, o antropólogo Darcy Ribeiro, em carta ao Monsenhor Helder Câmara, na década de 1950, convocou os missionários à cooperar com a ação civilizadora concebida pelo órgão indigenista:

Êste documento se fundamenta numa prelimitar evidente: nossa convicção de que missionários católicos e servidores do S.P.I. podem e devem cooperar mais estreitamente para fazer face à situação deplorável das nossas populações indígenas, lançadas na miséria e no desespero. [...]

Estamos certos de que existe lugar para o trabalho missionario e para a assistência oficial, incumbida de prestar amparo aos índios, assegurando-lhes condições de sobrevivência e isenta de qualquer proselitismo religioso ou filosófico. Êste cabe às missões e é de desejar que seja exercido pelos mais capazes de encaminhar os índios já aculturados para a comunhão com o povo brasileiro²²⁹.

A cooperação sugerida por Darcy Ribeiro ocorria no PI Nísia Brasileira ainda em 1949, quando foi relatada a realização da primeira comunhão de alunos das escolas Alípio Bandeira e Dr. Antônio Estigarribia. O ato religioso ocorreu durante a festividade da padroeira da Aldeia de São Francisco, Nossa Senhora da Conceição, com o batizado da Igreja. A celebração não apenas envolveu os alunos da escola, como foi organizada pelas professoras Eunice Brandão e Tereza Carneiro²³⁰.

²²⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1957. BR RJMI SPI-IR4-071-010-93-flv. Caixa 168. Planilha 010.

²²⁸ Vale lembrar que o ardor pela construção de um órgão laico, diferente do modelo de tutela imperial mista, proposta no Regulamento das Missões, não significava impedir qualquer prática católica romana nos limites da tutela, senão, impedir que a administração dos Postos se confundisse com a ação religiosa.

²²⁹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Mosenhor Helder Câmara**. S.d. BR RJMI SPI-IR4-888-008-23-fl. Caixa 194. Planilha 008.

²³⁰ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1949. BR RJMI SPI-IR4-071-001-89-flv. Caixa 167. Planilha 001.

Como vimos, a pretensão de transmutar o indígena em cidadão e trabalhador nacional passava pela disciplinarização de seus hábitos e comportamentos a partir de padrões relacionados ao patriotismo e não à identidade étnica. A escola era, portanto, esse espaço – não apenas físico, mas simbólico – em que essa disciplinarização ocorria, materializada nas aulas de letramento, mas também de outras *disciplinas* destinadas a moldar os corpos e as mentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação do Serviço de Proteção aos Índios, inicialmente unido ao de Localização de Trabalhadores Nacionais, foi um marco na História das políticas indigenistas no Brasil. Ao chamar para si a responsabilidade integral pela *civilização e integração* dos indígenas à sociedade dita *moderna*, o Estado assumiu um papel paternalista, ao passo que, movido pelo pensamento positivista em voga à época, considerava os indígenas como indivíduos na fase da *infância* da humanidade. O modelo de tutela implementado era entendido, portanto, como um *dever* do Estado frente à construção da sociedade do *progresso*, em que cada grupo social possuía uma função a ser executada rumo ao crescimento, sobretudo, econômico da nação.

A educação era, portanto, uma das importantes frentes na condução dos indígenas à condição de trabalhadores do campo, formando não apenas nas primeiras letras, mas em ofícios e atividades que fizessem deles também partícipes do desenvolvimento do País. No entanto, como vimos, se a proposta de educação indigenista atendia à expectativa de formação para o trabalho, buscava também a formação para a cidadania, com a exaltação de símbolos e figuras *heróicas* nacionais e propagação do conhecimento hegemônico euro-ocidental.

Para tanto, o SPI configurou ao longo dos anos de atuação instrumentos reguladores da política indigenista, normatizando a ação do órgão no âmbito local, onde os Postos atuavam. Nesse sentido, o processo de educação dos Potiguara pelo PI Nísia Brasileira foi revelador de como a política indigenista educacional do órgão atuava, especialmente, entre os povos indígenas no Nordeste. Compreender o funcionamento do PI, conhecer os sujeitos envolvidos e observar suas práticas e rotinas evidenciou como a ação tutelar não estava restrita às quatro paredes físicas da instituição escolar, mas ampliada e confundida com o cotidiano do posto e, mais, do povo Potiguara que historicamente habitava – e habita – a região da Baía da Traição.

Sendo a educação indigenista vista como umas das molas propulsoras da *transformação* do indígena em cidadão nacional e trabalhador rural, fortalecendo uma identidade nacional em detrimento da identidade e memória tradicional dos indígenas, o Posto entre os Potiguara foi um exemplo de como esses sujeitos ressignificaram o espaço escolar, transformando a educação em uma arma contra o processo de homogeneização esperado.

De alunos à professores, os indígenas apropriaram-se do conhecimento e acessaram os meios institucionais da tutela estatal para ocupar lugares até então de exclusividade de não indígenas, propondo um olhar diferenciado sobre a sala de aula e a partir da sala de aula, representando um sinal inegável da resistência que, anos mais tarde, resultaria na organização

do chamado Movimento Indígena, em emergência na década de 1970, e nas mobilizações contra a Ditadura Civil-Militar.

Se o posto buscava a construção de uma identidade homogênea, observamos a partir da documentação pesquisada essa finalidade ser confrontada e desconstruída em vários momentos pelos indígenas a partir de reivindicações de seus direitos, à exemplo, do Potiguara José Pedro Batista, pai de dois dos estudantes da escola, reclamando sua identidade de *índio* para opor-se à cobrança pelo uso da casa de farinha e instigando os demais indígenas a também não pagarem, por ter sido construída com recursos do Posto. O caso citado é apenas um fragmento da gênese do que veio a ser o Movimento Indígena, sobre o qual Daniel Munduruku (2012, p. 48) salientou:

A “descoberta” da identidade pan-indígena e o consequente emprego político do termo *índio* acontecem no exato momento em que os líderes indígenas se percebem – a si e aos demais – sujeitos de direitos. Ou seja, tomam consciência de que são pessoas e povos com direitos, capazes de se organizar e reivindicar benefícios sociais para si e para todos.

A documentação sobre a ação tutelar do PI Nísia Brasileira é farta em retratar o cotidiano escolar e seus sujeitos, possibilitando entender um fragmento do que foi o processo de educação dos indígenas no Nordeste e no Brasil sob a ação indigenista estatal. O diálogo com as fontes, até então pouco exploradas no âmbito da atuação do posto entre os Potiguara possibilitou-nos encontrar várias respostas para perguntas emergidas a partir da reflexão sobre a história de mobilizações e resistência indígenas frente aos projetos de tutela do Estado.

Por outro lado, o volume e diversidade documental representou um desafio a essa pesquisadora. Relacionar nomes, relatos, datas e eventos, tentar interpretar o ocorrido e o que representou o processo de educação dos indígenas proposto e executado pelo órgão tutelar, exigiu um exercício de paciência e minúcia necessário ao fazer histórico. Assim, se foi possível responder várias perguntas tecidas no início da pesquisa, fundamentando o projeto proposto, fez também emergir novos questionamentos, tanto envolvendo a questão educacional entre os Potiguara quanto relacionados a outros aspectos da política e ação indigenista locais durante os anos de atuação do SPI, e até mesmo nas décadas seguintes à extinção do órgão indigenista estatal.

Dessa forma, entendendo que o assunto encontra-se distante da exaustão, ante às perguntas ensejadas da análise dos documentos do Posto, da IR e da Diretoria do SPI, esperamos que a presente dissertação instigue novas e amplas pesquisas não apenas sobre a educação indigenista entre os Potiguara, quiçá entre os outros povos indígenas no Nordeste.

FONTES

BRASIL. **Decreto nº 1.318, de 30 de janeiro de 1854.** Manda executar a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/dim1318.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906.** Crea uma Secretaria de Estado com a denominação do Ministerio dos Negocios da Agricultura Industria e Commercio. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1606-29-dezembro-1906-582057-publicacaooriginal-104760-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845.** Contém o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios. Disponível em:

<http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928.** Regula a situação dos indios em territorio nacional. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5484-27-junho-1928-562434-publicacaooriginal-86456-pl.html>. Acesso em: 31 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7, de 20 de novembro de 1889.** Dissolve e extingue as assembléas provinciaes e fixa provisoriamente as attribuições dos governadores dos Estados. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7-20-novembro-1889-517662-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 3.071, de 01 de janeiro de 1916.** Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em: 26 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 736, de 06 de abril de 1936.** Aprova, em carater provisório, o Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios. Rio de Janeiro, 07 mai. 1936. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910.** Crêa o Serviço de Protecção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionais e approva o respectivo regulamento. Rio de Janeiro, 26 jun. 1910. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.433, de 26 de novembro de 1930.** Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro, 26 nov. 1930. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19433-26-novembro-1930-517354-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.736, de 03 de novembro de 1939.** Subordina ao Ministério da Agricultura o Serviçi de Protecção aos Índios. Rio de Janeiro, 03 nov. 1939. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1736-3-novembro-1939->

[411705-publicacaooriginal-1-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9214-15-dezembro-1911-518009-publicacaooriginal-1-pe.html). Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.214, de 15 de dezembro de 1911**. Dá novo regulamento ao Serviço de Protecção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais. Rio de Janeiro, 15 dez. 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9214-15-dezembro-1911-518009-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 24.700, de 12 de julho de 1934**. Transfere do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio para o da Guerra o Serviço de Protecção aos índios e dá outras providências. Rio de Janeiro, 12 jul. 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24700-12-julho-1934-519729-publicacaooriginal-80372-pe.html>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.454, de 06 de janeiro de 1918**. Fixa as despesas gerais da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1918. Rio de Janeiro, 06 jan. 1918. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3454-6-janeiro-1918-571960-publicacaooriginal-95095-pl.html>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MINISTERIO DA AGRICULTURA. **Separata da Revista do Serviço Público**. Rio de Janeiro: Editora Henrique Velho, ano VI, v. III, n. 3, set. 1943.

Armazém da Memória – Centro de Referência Virtual Indígena

IHGB. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. IHGB: Rio de Janeiro, 1842.

Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 4**. 1942.

Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 10**. 1942.

Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 20**. 1943.

Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 22**. 1943.

Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 23**. 1943.

Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 35**. 1944.

Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 1**. 1957.

Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno**. 1958.

Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 21**. 1958.

Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 25**. 1959.

Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 27**. 1959.

Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 30**. 1959.

Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 37**. 1960.

Armazém da Memória. São Paulo. **Boletim Interno nº 38**. 1960.

Armazém da Memória. São Paulo. **Expediente**. 1943.

Armazém da Memória. São Paulo. **Relatório**. 1959. BR_DFANBSB_V8MIC_GNC_AAA-79001912_d0001de0003(1).

Museu do Índio

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio**. Museu do Índio: Rio de Janeiro, 1910.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio**. Museu do Índio: Rio de Janeiro, 1912.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório referente aos índios remanescentes da Bahia da Traição, a nordeste do Estado da Parahyba**. 1920. BR RJMI SPI-IR4-071-017-40-f1-15. Caixa 170. Planilha 017.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório referente às terras ocupadas pelos índios Potyguaras na Bahia da Traição, município de Mamanguape (Parahyba) e visita aos índios Carijós, município de Aguas Bellas (Pernambuco)**. 1923. BR RJMI SPI-IR4-071-017-41-f1-31. Caixa 170. Planilha 017.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Recibo de pagamento**. 1936. BR RJMI SPI-IR4-071-001-01-f1. Caixa 167. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório Final**. 1936. BR RJMI SPI-IR4-381-001-01-f1-9. Caixa 181. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório encaminhado a 7ª Delegacia Regional pelo Sr. Feitor do Posto Indígena “São Francisco” – na Baía da Traição, deste Estado – Paraíba**. 1939. BR RJMI SPI-IR4-381-001-04-f6. Caixa 181. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Programa**. 1939. BR RJMI SPI-IR4-999-002-30-f1. Caixa 196. Planilha 002.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Folha de pagamento do pessoal do serviço no Posto de assistência, nacionalização e educação “São Francisco” da Baía da Traição-Inspetoria da Parayba, Pernambuco, Baía, Espírito Santo e Minas Gerais**. 1940. BR RJMI SPI-IR4-381-001-05-f1. Caixa 181. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Fatura**. 1940. BR RJMI SPI-IR4-381-001-07-f1. Caixa 181. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Folha de pagamento ao pessoal em serviço na Inspetoria centro (Pernambuco, Paraíba, Bahia e Minas Gerais) Posto de Assistência, Nacionalização**

e Educação “Nizia Brasileira”. 1942. BR RJMI SPI-IR4-071-001-09-f1. Caixa 167. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Folha de pagamento.** 1943. BR RJMI SPI-IR4-071-001-20-f1. Caixa 167. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório de 1944.** 1944. BR RJMI SPI-IR4-072-010-00-f1-2. Caixa 171. Planilha 010.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório de atividades.** 1945. BR RJMI SPI-IR4-071-001-52-f1-8. Caixa 167. Planilha 001

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório referente as atividades da Escola Dr. Carlos Estevão.** 1945. BR RJMI SPI-IR4-074-001-42-f1. Caixa 172. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório de atividades.** 1946. BR RJMI SPI-IR4-071-001-60-f1-4. Caixa 167. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório de atividades.** 1946. BR RJMI SPI-IR4-071-001-63-f1-6. Caixa 167. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Programa de trabalho para o ano de 1946.** 1946. BR RJMI SPI-IR4-999-001-51-f36. Caixa 195. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **M/m nº 22 -Circular.** 1947. BR RJMI SPI-IR4-666-008-12-f1-1. Caixa 182. Planilha 008.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório.** 1947. BR RJMI SPI-IR4-071-001-63-f2. Caixa 167. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório.** 1948. BR RJMI SPI-IR4-071-017-48-f3. Caixa 170. Planilha 017.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto: Indígena Nísia Brasileira.** 1949. BR RJMI SPI-IR4-071-001-85-f1v. Caixa 167. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia escolar.** 1949. BR RJMI SPI-IR4-065-001-68-f1v. Caixa 156. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia escolar.** 1949. BR RJMI SPI-IR4-068-001-80-f1. Caixa 164. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar.** 1949. BR RJMI SPI-IR4-071-002-17-f1-1v. Caixa 167. Planilha 002.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Processo n. 304/49. I.R.4.** 1949. BR RJMI SPI-IR4-071-002-16-f1-3. Caixa 167. Planilha 002.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar.** 1949. BR RJMI SPI-IR4-071-001-89-

fl. Caixa 167. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1949. BR RJMI SPI-IR4-071-002-18-fl. Caixa 167. Planilha 002.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1949. BR RJMI SPI-IR4-071-001-89-flv. Caixa 167. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Recenseamento da população indígena do P.I.A. Paraguaçu**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-064-066-84-fl-16. Caixa 144. Planilha 006.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Guia de remessa**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-071-003-12-fl-2. Caixa 167. Planilha 002.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-071-002-83-fl. Caixa 167. Planilha 002.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-071-002-62-fl-2. Caixa 167. Planilha 002.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-666-004-47-fl. Caixa 182. Planilha 004.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-071-002-67-flv. Caixa 167. Planilha 002.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-071-003-02-fl. Caixa 167. Planilha 003.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1950. BR RJMI SPI-IR4-071-003-03-fl. Caixa 167. Planilha 003.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Of. 20-I.R.4**. 1951. BR RJMI SPI-IR4-071-005-98-f2. Caixa 167. Planilha 005.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1951. BR RJMI SPI-IR4-071-005-83-fl. Caixa 167. Planilha 005.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1951. BR RJMI SPI-IR4-071-005-52-flv. Caixa 167. Planilha 005.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Processo S.P.I. 1803/51**. 1951. BR RJMI SPI-IR4-999-001-65-fl. Caixa 195. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1951. BR RJMI SPI-IR4-071-006-19-fl. Caixa 167. Planilha 006.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **S.n.** 1951. BR RJMI SPI-IR4-071-018-70-fl. Caixa 170. Planilha 018.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1951. BR RJMI SPI-IR4-071-005-56-flv. Caixa 167. Planilha 005

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1952. BR RJMI SPI-IR4-071-006-81-flv. Caixa 167. Planilha 003.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Recibo**. 1953. BR RJMI SPI-IR4-071-007-33-fl. Caixa 168. Planilha 007.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Recibo**. 1953. BR RJMI SPI-IR4-071-008-27-fl. Caixa 168. Planilha 008.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Recibo**. 1953. BR RJMI SPI-IR4-071-007-26-fl. Caixa 168. Planilha 007.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1954. BR RJMI SPI-IR4-066-008-33-fl1. Caixa 158. Planilha 008.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1954. BR RJMI SPI-IR4-071-013-15-fl. Caixa 169. Planilha 013.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1954. BR RJMI SPI-IR4-071-009-25-flv. Caixa 168. Planilha 009.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Of. nº 16**. 1954. BR RJMI SPI-IR4-071-009-20-fl-2. Caixa 168. Planilha 009.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar**. 1954. BR RJMI SPI-IR4-071-009-30-f2. Caixa 168. Planilha 009.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Recibo**. 1954. BR RJMI SPI-IR4-071-009-08-fl. Caixa 168. Planilha 0009.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Recibo**. 1954. BR RJMI SPI-IR4-071-008-22-fl. Caixa 168. Planilha 008.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório de atividades**. 1955. BR RJMI SPI-IR4-066-009-30-fl-2. Caixa 158. Planilha 009.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1957. BR RJMI SPI-IR4-666-048-68-fl-4. Caixa 181. Planilha 001.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Modelo do relatório**. 1957. BR RJMI SPI-IR4-888-004-04-f2. Caixa 8. Planilha 004.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1957. BR RJMI SPI-IR4-071-010-93-flv. Caixa 168. Planilha 010.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Programa Educacional Indígena**. 1958. BR RJMI SPI-IR5-888-318-07-f1-1-2. Caixa 33. Planilha 318.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1958. BR RJMI SPI-IR4-071-011-63-f1v. Caixa 168. Planilha 011.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1958. BR RJMI SPI-IR4-071-011-60-f1v. Caixa 168. Planilha 011.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório dos trabalhos educacionais no segundo semestre do corrente ano**. 1959. BR RJMI SPI-IR6-109-047-11-f1. Caixa 214. Planilha 047.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1959. BR RJMI SPI-IR4-071-012-48-f1v. Caixa 168. Planilha 012.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório das atividades da 4ª. Inspeção Regional durante o exercício de 1960**. 1960. BR RJMI SPI-IR4-999-002-38-f2.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **S.n.** 1959. BR RJMI SPI-IR4-071-012-60-f1. Caixa 168. Planilha 012.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1960. BR RJMI SPI-IR4-071-012-92-f1. Caixa 168. Planilha 012.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório da escola Dr. Antônio Estigarribia**. 1960. BR RJMI SPI-IR4-666-024-40-f1. Caixa 183. Planilha 024.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório do movimento da Escola Dr. Antônio Estigarribia, referente ao segundo semestre do ano de 1960**. 1960. BR RJMI SPI-IR4-071-013-30-f1. Caixa 169. Planilha 013.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório da escola Dr. Antônio Estigarribia**. 1960. BR RJMI SPI-IR4-666-024-40-f1. Caixa 183. Planilha 024.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência Escolar**. 1960. BR RJMI SPI-IR4-071-013-25-f1. Caixa 169. Planilha 013

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Of. 195-I.R.4**. 1961. BR RJMI SPI-IR4-666-014-82-f1. Caixa 183. Planilha 024.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1961. BR RJMI SPI-IR4-666-005-93-f1. Caixa 182. Planilha 005.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1961. BR RJMI SPI-IR4-071-014-02-f2. Caixa 169. Planilha 014.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relação dos prédios existente no P.I. Nísia Brasileira – Baía da Traição**. 1962. BR RJMI SPI-IR4-071-014-41-f1-2. Caixa 169. Planilha 014.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relação dos servidores desta Inspetoria que recebem salário-família, pelos dependentes abaixo discriminados.** 1962. BR RJMI SPI-IR4-666-023-89-f2. Caixa 183. Planilha 023.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto.** 1962. BR RJMI SPI-IR4-071-014-17-f1. Caixa 169. Planilha 014.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Memorando n. 21.** 1963. BR RJMI SPI-IR4-071-014-97-f1. Caixa 169. Planilha 014.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequencia Escolar.** 1964. BR RJMI SPI-IR4-071-015-17-f3-3v. Caixa 169. Planilha 015.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório relativo ao 2º semestre de 1964.** 1964. BR RJMI SPI-IR4-999-002-70-f1. Caixa 196. Planilha 002

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório.** 1965. BR RJMI SPI-IR4-071-016-40-f1-19. Caixa 169. Planilha 016.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Pôsto Indígena Nísia Brasileira.** 1965. BR RJMI SPI-IR4-071-016-40-f1-17. Caixa 169. Planilha 016.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório.** 1965. BR RJMI SPI-IR4-071-016-40-f1-9. Caixa 183. Planilha 024.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Pôsto Indígena Nísia Brasileira.** 1965. BR RJMI SPI-IR4-071-016-40-f7. Caixa 169. Planilha 016.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama.** 1966. BR RJMI SPI-IR4-071-016-93-f1. Caixa 169. Planilha 016.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Mosenhor Helder Câmara.** S.d. BR RJMI SPI-IR4-888-008-23-f1. Caixa 194. Planilha 008.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 61p.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. História e antropologia. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, cap. 8, p. 151-168.

AMORIM, Paulo Marcos de. **Índios camponeses**: os Potiguara de Bahia da Traição. Museu Nacional Dissertação (mestrado em Antropologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1970.

ANDRADA E SILVA, José Bonifácio de. Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil. *In*: DOLHNIKOFF, Miriam (org.). **Projetos para o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, pp. 89-121.

ARAÚJO, Dárcya Jeanne Silva. **Escola para índio**: a política indigenista educacional do SPI e a educação indígena Potiguara (1941-1945). 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2019.

ALMEIDA, Fernando Augusto Azambuja de. **A construção do processo escolar dos Terena da Aldeia Buruti-MS**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2012, 121 p.

BANDEIRA, Alípio; MIRANDA, Manoel Tavares da Costa. Memorial acerca da antiga e moderna legislação indígena, contendo considerações sobre a situação jurídica do índio brasileiro, por Alípio Bandeira e Manoel Tavares da Costa Miranda. *In*: OLIVEIRA, Humberto de. **Coletânea de Leis, Atos e Memoriais referentes ao indígena brasileiro compilado pelo oficial administrativo Humberto de Oliveira**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947[1911], p. 55-86.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987[1985].

BIGIO, Elias dos Santos. **Cândido Rondon**: A integração nacional. Rio de Janeiro: Contraponto; PETROBRAS, 2000, 72 p.

BRINGEL, Breno; LEONE, Miguel. La construcción intelectual del concepto de colonialismo interno en América Latina: diálogos entre Cardoso de Oliveira, González Casanova y Stavenhagen (1959-1965). **Mana**, v. 27, 2021, p. 1-36.

BRINGMANN, Sandor Fernando. **ENTRE OS ÍNDIOS DO SUL**: Uma análise da atuação indigenista do SPI e de suas propostas de desenvolvimento educacional e agropecuário nos Postos Indígenas Nonoai/RS e Xapecó/SC (1941-1967). 2015. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2015, 452p.

BRUM, Argemiro. J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 23 ed. Ijuí/RS: Ed. UNIUI, 1999, 571p.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo?. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **O Brasil republicano 2: O tempo do nacional-estatismo - do início dos anos 1930 ao apogeu do Estado Novo**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019, p. 103-138.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Do Índio ao Bugre: o processo de assimilação do Terêna**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1976, 149p.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo interno [una redefinición]. *In*: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. (org.). **La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas**. 1 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales - CLACSO, 2006, p. 409-434.

CASANOVA, Pablo González. **Sociología de la explotación**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2006, 234 p.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 80-87.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterarquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá/CO007 Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007, p. 9-24.

CUNHA, Manuela Carneiro (org.). **Legislação indigenista no século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Comissão Pró-índio de São Paulo, 1992, 363 p.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no século XIX. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras; FAPESP; Secretaria Municipal de Cultura/SP, 1992, p. 133-154.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. “Mirando al pasado para caminar por el presente y el futuro (qhip nayr uñtasis sarnaqapxañani)”. *In*: CUSICANQUI, Silvia Rivera Cusicanqui. **Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado Aymara y Qhechwa 1900-1980**. 4. Ed. La Paz, Bolívia: La mirada selvaje, 2010, p. 17-68.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Revista Educação e Pesquisa**, n. 1, v. 30, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DOLHNIKOFF, Miriam (org.). **Projetos para o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, 371 p.

DOLHNIKOFF, Miriam. Elites regionais e a construção do Estado nacional. *In*: JANCSÓ, István (org.). **Brasil: formação do Estado e da nação**. São Paulo: Hucitec; Ed. Unijuí; Fapesp, 2003, pp. 431-468.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016, 116p.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **Educação formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos Postos indígenas em Alagoas (1940-1967)**. 2016. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2016, 223p.

FREIRE, Arthur Ramalho. **Escola em projeto: trajetórias e construções da tutela educacional entre os Potiguaras da Paraíba**. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2021, 145p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014[1987].

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A criação do Conselho Nacional de Proteção aos Índios e o indigenismo interamericano (1939- 1955)**. Boletim do Museu do Índio, n. 5, p. 1-64, dez. 1996.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989. 310 p.

GARFIELD, Seth. **A luta indígena no coração do Brasil: política indigenista, a Marcha para o Oeste e os índios xavante (1937-1988)**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2011, 416p.

GIROTTI, Renata Lourenço. **O Serviço de Proteção aos índios e o estabelecimento de uma política indigenista republicana junto aos índios da reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1969)**. 2007. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Assis/SP, 2007, 268 p.

GOMES, Angela de Castro. Ideologia e trabalho no Estado Novo. *In*: PANDOLFI, Dulce. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 53-72.

GONÇALVES, Regina Célia. **Guerras e Açúcares: Política e Economia na Capitania da Parahyba – 1585-1630**. São Paulo: EDUSC, 2007, 330 p.

HOBBSBAWN, Eric J. Nacionalismo y nacionalidad en América Latina. *In*: SANDOVAL, Pablo. **Repensando la subalternidade: Miradas críticas desde/sobre América Latina**. Peru, Lima: IEP – Instituto de Estudios Peruanos, 2010, p. 311-326.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Antônio Carlos de. **Aos fetichistas, ordem e progresso**: um estudo do campo indigenista no seu estado de formação. 1985. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1985, 2 v, 572 p.

LIMA, Antonio Carlos de. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992, 155-172.

LIMA, Antonio Carlos de. **Um grande cerco da paz**: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LIRA, André Augusto Diniz; SILVA, Andréia Ferreira da Silva; SALUSTINO, Dorivaldo Alves. Pueblos indígenas y escolarización en Brasil: Del ámbito político-legal a la implementación. **Revista Retratos de la Escuela**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 145-157, jan./jun. 2014.

IGREJA E APOSTOLADO POSITIVISTA DO BRASIL. **Folheto da Igreja e Apostolado Positivista do Brasil**. CPDOC: Rio de Janeiro, 1910.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais dos indígenas. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Terras Indígenas no Brasil**, 2021. Terra Indígena Potiguara. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3830>>. Acesso em: 23 de out. de 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Terras Indígenas no Brasil**, 2021. Terra Indígena Jacaré de São Domingos. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3986>>. Acesso em: 23 de out. de 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Terras Indígenas no Brasil**, 2021. Terra Indígena Potiguara de Monte-Mór. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4081>>. Acesso em: 23 de out. de 2021.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **As escolas do Serviço de Proteção aos índios em Postos Indígenas Kaingang**: entre os documentos oficiais e as vozes dos *Kófa* (1940-1967). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2020, 337p.

MENDONZA, Carlos Alberto Casas. **Nos olhos do outro**: nacionalismo, agências indigenistas, educação e desenvolvimento. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005, 291 p.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, Tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e

do indigenismo. 2001. Tese (Livre-docência em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

MONTENEGRO, N.; SOARES, C. L.; PAULILO, A. L. Festa da Árvore (décadas de 1920-1930). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, n. 1, p. e233, 30 set. 2022.

MOONEN, Frans; MAIA, Luciano Mariz (org.). **Etnohistória dos índios Potiguara**. João Pessoa: Procuradoria da República na Paraíba/Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1992, 285.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. De índio a guarda nacional: cidadania e direitos indígenas no Império (Vila de Itaguaí, 1822-1836). **Topoi (Rio de Janeiro)**, v. 11, p. 127-142, 2010.

OLIVEIRA, João Pacheco de. As mortes do indígena no Império do Brasil: o indianismo, a formação da nacionalidade e seus esquecimentos. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridade**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016, cap. 2, pp. 75-116.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A viagem de volta: Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2 ed. Rio de Janeiro: LACED, 2004, p.13-42.

PALITOT, Estêvão Martins. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura**. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005, 220 p.

PALITOT, Estêvão. A territorialidade dos Potiguara de Monte-Mór: Regimes de memória, cosmologia e tradições de conhecimento. **Revista Mundaú**, n. 8, p. 115-138, 2020.

PARAÍBA. **Decreto nº 42.345, de 24 de março de 2022**. Declara de utilidade pública, para fins de desapropriação, os imóveis que menciona no município de Rio Tinto, e determina outras providências. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doc/2022/marco/diario-oficial-25-03-2022.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PLATERO, Ligia Duque. **Política indigenista y hegemonia en Brasil y México: Los Programas de Educación Indígena en el período 1940-1970**. 2012. Tese (Mestrado em Estudos Latino-americanos) – Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional Autônoma do México, México, 2012, 312p.

PEREIRA, Priscilla Leandro. **Educação rural na Paraíba (1946-1961): um meio para fixar o homem ao campo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013, 220 p.

PERES, Sidnei Clemente. Terras indígenas e ação indigenista no Nordeste (1910-67). In: OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2 ed. Rio de Janeiro: LACED, 2004, p.43-91.

PERES, Sidnei Clemente. **Arrendamentos e Terras Indígenas: Análise de Alguns Modelos**

de Ação Indigenista no Nordeste (1910-1960). 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992, 269 p.

PERES, Sidnei Clemente. Relatório dos novos estudos de identificação e delimitação da Terra Indígena Potiguara de Monte-Mór. Brasília. FUNAI, 2000.

PERES, Sidnei Clemente. A identificação da T.I. Potiguara de Monte-Mor e as consequências (im)previstas do Decreto 1775/96. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 6, n. 2, p. 24–39, 2014.

PUNTONI, Pedro. O sr. Varnhagen e o patriotismo caboclo: o indígena e o indianismo perante a historiografia brasileira. In: JANCSÓ, István (org.). **Brasil: formação do Estado e da nação**. São Paulo: Hucitec; Ed. Unijuí; Fapesp, 2003, pp. 634-675.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá/CO007 Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996 [1970], 559 p.

RONDON, Cândido Mariano da Silva. Histórico do Problema Indígena no Brasil e debate de várias teses correlativas, pelo General Cândido Mariano da Silva Rondon. In: OLIVEIRA, Humberto de. **Coletânea de Leis, Atos e Memoriais referentes ao indígena brasileiro compilado pelo oficial administrativo Humberto de Oliveira**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947[1946], p. 3-28.

ROUANET, Sergio Paulo. O mito do bom selvagem. In: NOVAES, Adauto (org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 415-437.

SALVARO, Talita Daniel. **De geração em geração e o lápis na mão: o processo de revitalização da língua Kaingang na educação escolar indígena/Terra Indígena Xapacó - SC**. 2009. Dissertação (Mestrado em História Cultural) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2009, 170 p.

SAMPAIO, Patrícia Maria Melo. "Vossa Excelência mandará o que for servido...": políticas indígenas e indigenistas na Amazônia portuguesa do final do século XVIII. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 39-55, 2007.

SAMPAIO, Patrícia Melo. A política indigenista no Brasil Imperial. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (org.). **O Brasil Imperial (1808-1830)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, pp 175-206, 2009.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Fronteiras da liberdade. Tutela indígena no Diretório Pombalino e na Carta Régia de 1798. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Tutela: Formação de Estado e tradições de gestão no Brasil**. Rio de Janeiro: E-papers, 2014, 31-52.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Suelly Cinthya Costa dos. **Educação e trabalho para meninos desvalidos: um estudo sobre o Patronato Agrícola de Bananeiras (1924-1947)**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015, 150 p.

SILVA, Edson. **Xukuru: memórias e histórias dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988**. 2 Ed. Recife: Editora UFPE, 2017, 403 p.

SPOSITO, Fernanda. **Nem cidadãos, nem brasileiros: Indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845)**. São Paulo: Alameda, 2012, 292 p.

SOARES, Maria Valdenice Resende. **Curso Normal Regional de Mamanguape/PB (1949-1957): educação redentora para ascensão e controle social**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016, 196p.

SOUZA, Oswaldo Braga de. **O que você precisa saber para entender a crise na Terra Indígena Yanomami**. Instituto Socioambiental, 2023. Disponível em:<<https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/o-que-voce-precisa-saber-para-entender-crise-na-terra-indigena-yanomami>>. Acesso em 13 de mai. 2023.

TREECE, David. **Exilados, aliados, rebeldes: o movimento indianista, a política indigenista e o estado-nação imperial**. Trad. Fábio Fonseca de Melo. São Paulo: Nankin; EDUSP, 2008, 352 p.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **Memorial Orgânico: (uma proposta para o Brasil em meados do século XIX)**. Brasília: FUNAG, 2016[1849-1850].

WELPER, Elena; BARBOSA, Pablo. Nimuendajú e os índios do sul do Brasil. **Revista Tellus**, ano 13, n. 24, p. 385-407, jan./jun. 2014.

VALE, Eltern Campina. “DA ALDEIA DA PREGUIÇA À ATIVA COLMEIA OPERÁRIA: O Processo de Constituição da Cidade-fábrica Rio Tinto – Parahyba do Norte (1917-1924)”. **Revista Crítica Histórica**, ano III, n. 5, p. 60-80, jul. 2012.

VIEIRA, José Glebson. Amigos e competidores: política faccional e feitiçaria nos Potiguara da Paraíba. Tese (doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.